



Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Cláudia Isabel Marcelo Araújo

Lisboa, julho de 2020



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Cláudia Isabel Marcelo Araújo

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professor
Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, julho de 2020



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... João Paulo de Almeida

Coorientador/a (nome completo)..... _____

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Cláudia Isabel Marcelo Araújo

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Física e Artes do 1º Ciclo do G.B.

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 30 de junho de 2020



Agradecimentos

Neste percurso pessoal de descoberta de uma temática apaixonante como é a Educação não foi uma tarefa fácil, pois implicou o contributo de inestimáveis pessoas que estiveram ao meu lado, nesta longa viagem, a quem eu agradeço incansavelmente, do fundo do coração, todo o apoio e carinho.

Assim, gostaria de manifestar a minha gratidão a todos aqueles que participaram na concretização do meu percurso académico, tornando possível crescer, evoluir e aprender tanto profissional como pessoalmente.

Primeiramente, ao meu seio familiar. Sem o apoio deles não seria possível:

A ti, pai, por acreditares nas minhas capacidades, pelo teu apoio sólido;

A ti, mãe, por me encorajares, por seres o meu colo quando eu mais precisei;

A ti, Catarina, por seres a minha melhor amiga, pelo incentivo e por nunca me deixares sozinha nos momentos mais difíceis;

A ti, Gonçalo, por estes encasáveis 10 anos a teu lado de apoio incondicional;

Aos meus avós, por me transmitirem os melhores valores e por serem o meu orgulho;

À memória do meu tio Ricardo.

Em especial às minhas colegas e amigas por me acompanharem durante o meu percurso académico que levo para a vida: à Filipa Silva, à Isabel Martins, à Marta Mota e à Rita Silva.

Ao meu professor, amigo e orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, pela confiança depositada em mim, pela competência demonstrada na orientação desta dissertação.

A toda a comunidade e corpo docente da Escola Superior de Educação João de Deus, pelo encorajamento e dedicação nos últimos cinco anos, em especial ao Professor Jaime Santos, não só pelo seu ramo da tecnologia, mas por todo o apoio disponibilizado; à Professora Doutora Violante Magalhães, por transmitir a paixão da literatura; à Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, pelos valores transmitidos e pela perseverança; à Professora Doutora Isabel Ruivo; à Professora Doutora Diana Boaventura, por todas as metodologias de ensino nas Ciências; à Professora Doutora Paula Colares Pereira; à Professora Filomena Silva, pela dedicação; à funcionária Filipa pela paciência no auxílio da procura de livros para a realização deste relatório.

Por último, e não menos importante a todas as crianças que passaram por mim e deixaram um pouco do seu amor no meu coração.

“Aqueles que passam por nós não vão sós e não deixem sós.
Deixem um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antonie de Saint-Exupéry

Resumo

O presente Relatório Final visa a apresentação, descrição, análise e reflexão sobre toda a intervenção pedagógica realizada em contexto da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no decorrer dos anos letivos 2018/2020, tendo como principal objetivo a partilha de conhecimentos, a reflexão e a interpretação deste percurso académico.

O relatório é dividido em quatro capítulos. A fim de contextualizar, todos são antecidos por um texto introdutório, enriquecidos pela fundamentação teórica de diversos autores provenientes da investigação: Capítulo 1 – Relatos; Capítulo 2 – Planificações; Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação; Capítulo 4 – Trabalho de Projeto.

No Capítulo 1, descrevo dez momentos de estágio, que considero relevantes para a minha formação enquanto futura profissional, distribuídos igualmente para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes relatos são descritas aulas vivenciadas por educadoras, professoras, colegas de estágio e, por fim, da minha autoria. No Capítulo 2 – realço 8 práticas que considero pertinentes e interessantes, implementadas por mim, bem como a fundamentação quer nos recursos utilizados quer nas estratégias realizadas. No Capítulo 3 – reúno quatro dispositivos de avaliação aplicados em ambas as valências. No final, após se ponderar sobre os critérios e parâmetros, é realizado um confronto, de forma sistemática, através de uma reflexão e análise dos resultados obtidos. O Capítulo 4 – é dedicado a uma proposta de Projeto interdisciplinar cujo título é “Repórteres do Recreio” para ser aplicado no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O projeto tem como principal objetivo sensibilizar os alunos para problemas ambientais, nomeadamente a poluição.

Por fim, o Relatório termina com as Considerações Finais, onde apresento a minha reflexão pessoal sobre todo o meu percurso académico ao longo destes quatro semestres. Particularmente sobre a evolução da minha aprendizagem tanto pessoal como profissional, as dificuldades encontradas e a importância do estágio.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico / Prática Pedagógica / Avaliação / Trabalho de Projeto.

Abstract

This Final Report aims to present, describe, analyze, and reflect on all the pedagogical intervention carried out in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education during the academic years 2018/2020. Having as main objective the sharing of knowledge, the reflection, an interpretation of this academic path.

The report is divided into four chapters, with the purpose of contextualization, all the antecedents of an introductory text, enriched by the theoretical foundation of several authors provided by the investigation: Chapter I – Reports; Chapter II – Planning; Chapter III – Assessment Devices; Chapter IV – Project work.

In Chapter I, we describe ten internship moments that I consider relevant to my training as a future professional. These are also distributed for Pre-School Education and for the 1st Cycle of Basic Education. In these reports, classes experienced by educators, teachers, interns and finally my authorship are described. In Chapter II – Implementation of eight practices that I consider interesting, implemented by me, as well as a consultation base on the resources used in the operations carried out. In Chapter III – I gather four evaluation devices applied in embassies as valences. In the end, after pondering over the criteria and parameters, a confrontation is carried out, systematically, through reflection and analysis of the results obtained. Chapter IV – is dedicated to a proposal for an interdisciplinary project whose title is “Garbage on the floor is not ok!”, to be applied in the 1st Cycle of Basic Education. The project's main objective is to raise students awareness of environmental problems, in this case, the pollution.

Finally, the Report ends as Final Considerations, where it presents my personal reflection on my entire academic path over these four semesters. Particularly about the evolution of my learning, both personal and professional, as difficulties and the importance of the internship.

Key words: Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education/ Pedagogical Practice / Evaluation / Project work.

Índice Geral

Índice de Quadros	xii
Índice de Figuras	xiii
Introdução.....	1
Identificação e contextualização do Estágio Profissional	3
Calendarização e Cronograma do Estágio.....	4
Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....	6
1.1. Síntese do capítulo	6
1.2. Relatos de Estágio	6
1.2.1. Relato de estágio 1 – Uma visita ao museu da Carris	6
1.2.2. Relato de estágio 2 – Os Dons Gigantes.....	9
1.2.3. Relato de estágio 3 – Construir uma obra de arte.....	12
1.2.4. Relato de estágio 4 – O Macaco Mariola.....	14
1.2.5. Relato de estágio 5 – Os quadrados coloridos com valores	17
1.2.6. Relato de estágio 6 – As danças tradicionais	20
1.2.7. Relato de estágio 7 – Desfile de Carnaval um dia diferente	22
1.2.8. Relato de estágio 8 – Assembleia de turma.....	25
1.2.9. Relato de estágio 9 – Pais na Escola	27
1.2.10. Relato de estágio 10 – Os medos.....	31
Capítulo 2 – Planificações.....	34
2.1. Descrição do capítulo	34
2.2. Fundamentação Teórica	34
2.3. Planificações em quadro.....	36
2.3.1. Planificação de atividade do Domínio da Educação Artística no Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro Linguagem – 3 anos	36
2.3.2. Planificação de atividade do Conhecimento do Mundo – 3 anos.....	38
2.3.3. Planificação de atividade do Domínio da Matemática – 4 anos	41
2.3.4. Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos.....	42

2.3.5. Planificação de aula da Disciplina de Estudo do Meio – 1.º Ano	45
2.3.6. Planificação de aula da Disciplina de Matemática – 2.º Ano	48
2.3.7. Planificação de aula da Disciplina de Português no Domínio da Educação Literária – 3.º Ano	51
2.3.8. Planificação de aula da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º Ano	54
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação.....	57
3.1. Síntese do capítulo	57
3.2. Fundamentação Teórica	57
3.3. Dispositivo de avaliação da atividade no Subdomínio da Música – 2 anos	60
3.3.1. Contextualização da atividade.....	60
3.3.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações da atividade	60
3.3.3. Apresentação dos resultados	61
3.4. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Matemática – 1.º Ano	63
3.4.1. Contextualização da atividade.....	63
3.4.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações da aula	63
3.4.3. Apresentação dos resultados.....	65
3.5 Avaliação sobre a Arte e Matemática.....	67
3.5.1. Contextualização da atividade.....	67
3.5.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações da atividade	67
3.5.3. Apresentação dos resultados.....	69
3.6. Dispositivo de avaliação da aula da Disciplina de Português – ‘Um espaço para o livro’ – 4.º Ano	71
3.6.1. Contextualização da aula	71
3.6.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações da aula	72
3.6.3. Apresentação dos resultados.....	73
Capítulo 4 – Proposta de Trabalho de Projeto: Repórteres do Recreio	78
4.1. Introdução ao tema do projeto.....	78
4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto	79

4.3. Desenvolvimento do projeto.....	80
4.3.1. Problema	81
4.3.2. Destinatários	81
4.3.3. Entidades envolvidas.....	81
4.3.4. Motivação e negociação.....	82
4.3.5. Objetivos	82
4.3.6. Planeamento.....	83
4.3.7. Recursos	85
4.3.8. Produtos finais.....	86
4.3.9. Avaliação	86
4.3.10. Calendarização	86
4.4. Considerações finais do projeto	87
Considerações Finais.....	89
Referências Bibliográficas	92
Anexos	100
Anexo 1 – Cenário da história “O Francisco à procura dos ovos da galinha” utilizada na atividade do Domínio da Matemática – 3 anos	
Anexo 2 – Paro, penso e reflito: Reflexão sobre o meu comportamento	
Anexo 3 – Proposta de trabalho da Disciplina de Português: Eu tenho medo – 4.º Ano	
Anexo 4 – Livro da “A Supressa de Handa” em A5 utilizado na atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	
Anexo 5 – Folha de Resolução de Problemas: Como afundar uma laranja?	
Anexo 6 – Folha de registo da atividade experimental – “Um pequeno tornado”	
Anexo 7 – Dispositivo de Avaliação no Subdomínio da Música – 3 anos	
Anexo 8 – Grelha dos resultados da proposta da atividade do Subdomínio da Música – 3 anos	
Anexo 9 – Dispositivo de Avaliação no Domínio da Matemática – 5 anos	
Anexo 10 – Grelha dos resultados da proposta de atividade do Domínio da Matemática	

Anexo 11 – Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Matemática interligada com as Artes Visuais

Anexo 12 – Grelha dos resultados da proposta de atividade da Disciplina da Matemática interligada com as Artes Visuais

Anexo 13 – Questionário da Disciplina de Português Hábitos de Leitura no 4.º Ano

Anexo 14 – Questionário do projeto ‘Repórteres do Recreio’

Anexo 15 – Autorização para a Visita de Estudo

Anexo 16 – Modelo de Inquérito de Avaliação Intermédia do professor sobre o projeto ‘Repórteres do Recreio’

Anexo 17 – Modelo de Inquérito de Avaliação Intermédia dos alunos sobre o projeto ‘Repórteres do Recreio’

Anexo 18 – Modelo de Inquérito de Autoavaliação dos alunos ao produto final do projeto ‘Repórteres do Recreio’

Anexo 19 – Modelo de Inquérito de autoavaliação dos Encarregados de Educação do produto final do projeto ‘Repórteres do Recreio’

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização e cronograma do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º semestre.....	5
Quadro 2 – Planificação Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro Dramatização	36
Quadro 3 – Planificação do Conhecimento do Mundo – Características das aves	38
Quadro 4 – Planificação de atividade do Domínio da Matemática – Segurança Rodoviária ..	41
Quadro 5 – Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	43
Quadro 6 – Planificação de aula da Disciplina de Estudo do Meio – 1.º Ano	45
Quadro 7 – Planificação de aula da Disciplina de Matemática – 2.º Ano.....	48
Quadro 8 – Planificação de aula da Disciplina de Português – 3.º Ano.....	51
Quadro 9 – Planificação de aula da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º Ano	54
Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Subdomínio da Música.....	61
Quadro 11 – Critérios de avaliação e as respetivas cotações definidos para a proposta de avaliação no Domínio de Matemática.....	65
Quadro 12 – Critérios de avaliação e as respetiva cotações definidas para a proposta de avaliação da Disciplina de Matemática interligada com as Artes Visuais.....	69
Quadro 13 – Parâmetros de avaliação e respetivas contagens definidas sobre os Hábitos de Leitura	72
Quadro 14 – Cronograma de calendarização das etapas do projeto.....	87

Índice de Figuras

Figura 1 – O momento de andar no elétrico no museu da Carris.....	8
Figura 2 – Puzzle construído pelas crianças com a imagem do elétrico	8
Figura 3 – Quadro de Pablo Picasso: Três Músicos, 1992.....	13
Figura 4 – Fantoche do “Macaco Mariola”	15
Figura 5 – Marcas para a Calculadora Papy	19
Figura 6 – Dança tradicional e dança livre	22
Figura 7 – Desfile de máscaras	24
Figura 8 – Construção da cidade	31
Figura 9 – À descoberta do ovo de gelatina	40
Figura 10 – Itinerário completo do percurso do Pedro.....	42
Figura 11 – Dados didáticos sobre os constituintes das plantas.....	46
Figura 12 – Tabela dos polígonos completa	50
Figura 13 – Atividade de exploração gramatical	53
Figura 14 – Formação do vórtice do tornado	56
Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade no Subdomínio da Música	62
Figura 16 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	65
Figura 17– Resultados da avaliação sobre a proposta da atividade Arte na Matemática.....	69
Figura 18 – Resultados da pergunta n.º 1 do dispositivo de avaliação dos Hábitos de Leitura – 4.º Ano.....	73
Figura 19 – Resultados da pergunta n.º 2 do dispositivo de avaliação dos Hábitos de Leitura – 4.º Ano.....	74
Figura 20 – Resultados da pergunta n.º 3 do dispositivo de avaliação dos Hábitos de Leitura – 4.º Ano.....	75
Figura 21 – Resultados da pergunta n.º 4 do dispositivo de avaliação dos Hábitos de Leitura – 4.º Ano.....	75
Figura 22 – Resultados da pergunta n.º 5 do dispositivo de avaliação dos Hábitos de Leitura – 4.º Ano.....	76

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação João de Deus. O estágio decorreu durante quatro semestres letivos, com início no dia 17 de setembro de 2018 e término no dia 3 de julho de 2020, correspondente às valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A importância do estágio, assim como a reflexão da prática pedagógica dos educadores/professores constituem duas vertentes essenciais para a formação pessoal e profissional. Segundo Durão e Almeida (2017):

A prática pedagógica acompanhada, orientada, e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem do seu próprio sujeito. (p. 73)

Muitos dos cursos superiores nas diferentes áreas, não possuem a componente da prática profissional, não usufruindo de qualquer tipo de aprendizagem nesta área. No entanto, importa reconhecer que nos cursos profissionalizantes para a docência, o estágio revela-se de extrema importância na formação inicial. O objetivo primordial desta formação, é que o aluno vá reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, vivencia e reflete, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem. Tal como defende Perrenou (1999, citado em Caldeira, Pereira & Silveira-Botelho, 2017, p. 52), “importa que o futuro docente aprenda a ser reflexivo, investigativo, culto e inovador pois só assim saberá adequar as suas práticas educativas de forma eficaz”.

A supervisão da prática pedagógica constitui um processo que envolve o aluno em formação, e o supervisor da instituição. Esta dinâmica recíproca compreende a relação do desenvolvimento de competências profissionais. Segundo Alarcão e Tavares (2016, p. 16), “entendemos que a supervisão dos professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

A prática profissional apresenta-se como uma função de acompanhamento contínuo no processo formativo dos alunos, individual e em grupo. Os professores orientadores acolhem os alunos estagiários para que estes possam participar, colaborar e aprender com entusiasmo de modo a partilharem conhecimentos. O estágio tem como função primordial ajudar os alunos a clarificar as ideias pré-concebidas, e a relacionar a teoria com a prática. Na mesma linha de

pensamento, o supervisor é a peça fundamental para o desenvolvimento deste processo, visto que, auxilia o aluno a colmatar as dificuldades e desafia-o de modo a poder mudar e inovar as suas conceções.

Durão e Almeida (2017, p. 73) afirmam que “na formação inicial são necessárias experiências de prática pedagógica, no sentido de superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação dos professores”. Esta formação enquadra-se num processo de desenvolvimento profissional contínuo que o aluno, ao implementar aquilo que aprendeu, tem oportunidade de aplicar diversos métodos e atividades, reconhecendo quais são as melhores estratégias para o grupo. A componente da prática pedagógica torna-se assim um modelo de inovação vantajoso, em que envolve o futuro docente numa dinâmica escolar enfatizando-se nas experiências pessoais, e sociais de situações concretas. Reis (2015, citado, em Teixeira, 2016, p. 41) realça vantagens benéficas para o desenvolvimento do profissional no início da carreira nomeadamente, “a interação com professores com novas ideias e conhecimentos acerca do currículo e do ensino”; “a promoção de uma prática reflexiva”; “o fortalecimento do seu envolvimento na profissão docente” e, por fim, “o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança”.

Em suma, a importância do estágio pretende sobretudo melhorar as aprendizagens dos alunos e dos coordenadores, pautando para um crescimento contínuo, nas instituições. Ainda assente no mesmo autor reforça que a formação tutorial “funde-se na reciprocidade entre mentor e mentorado e num diálogo entre pares gerador de apoio social e indutor de aprendizagens recíprocas” (Reis, 2015, citado, em Teixeira, 2016, p. 41). Esta temática apaixonante promove um desenvolvimento de partilha de experiências, dando voz aos formadores, de refletirem, vivenciarem e tornarem-se autênticos e felizes. Na minha perspetiva, professores felizes e motivados, é um grande passo para termos crianças felizes e motivadas!

O Relatório de Estágio Profissional encontra-se sustentado cientificamente, e é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo enfatiza a interpretação de dez relatos de estágio; o capítulo seguinte relata a interpretação de oito planificações; seguidamente, no terceiro capítulo, podemos encontrar um conjunto de dispositivos de avaliação de atividades realizadas por mim; e por fim, o último capítulo apresenta uma proposta de um projeto intitulado de “Repórteres do Recreio”. Para o contextualizar sistematizo os objetivos gerais e específicos, os procedimentos, recolha de dados do estudo e a calendarização. Findo esta dissertação apresentando uma reflexão final.

Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O primeiro e o segundo momentos de estágio decorreram numa instituição de ensino privado, escola “A” situada em Lisboa, com as valências da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças dos três aos dez anos, sendo que existem duas turmas por cada faixa etária.

Esta escola tem, aproximadamente, 330 alunos, distribuídos entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contempla 8 professores, 6 educadores, 3 professores de apoio e 12 colaboradores não docentes. A instituição conta ainda com outros docentes nas diferentes atividades extracurriculares, 2 professores da Área de Expressão e Educação Físico-Motora, 2 professores de Música, 2 professores de Inglês e ainda, 1 professor na Área de Expressão Artística.

Em relação ao espaço físico da escola, o edifício apresenta um gabinete de direção, uma secretaria, 14 salas de aulas, um refeitório, uma cozinha, casas de banho, um ginásio convertível em auditório e um salão de grandes dimensões, sendo uma zona reservada aos grupos de 3, 4 e 5 anos de idade. A área exterior é de grandes dimensões, tem 2 recreios, que estão divididos em duas grandes áreas, um destinado à educação pré-escolar e o outro destinado ao 1.º Ciclo de Ensino Básico. Na área destinada ao Pré-Escolar encontra-se nas traseiras uma horta vertical em que todos os alunos da escola participam na sua manutenção.

Em termos pedagógicos, esta instituição contempla um Projeto Educativo (2018), no qual apresentam os princípios, os valores, as metas e as estratégias a que a escola se propõe a cumprir. Este é caracterizado por: “formar e educar cidadãos livres, responsáveis e solidários, membros de uma sociedade que todos desejamos mais justa, feliz, verdadeira e solidária, permitindo-lhes a aquisição das capacidades, conhecimentos e valores que os ajudem a alcançar sucesso na vida” (p. 20).

O terceiro e quarto momentos do Estágio Profissional foram realizados na Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), Escola “B”, localizada em Lisboa. Esta escola abriu em janeiro de 1965, tendo mais de 50 anos de existência, contendo as valências de Creche, Pré-Escolar e, 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem mais de 25 cooperantes, formando uma equipa que se colaboram entre si, normalmente, por 3 educadores na Creche, 6 educadores da Educação Pré-Escolar e 8 professores no 1.º Ciclo. Lecionam também educadores/professores a tempo parcial desde as Área das Expressões, Educação Musical, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Físico-Motora. O corpo não docente, atualmente, é constituído por 7 auxiliares da ação educativa e 12 auxiliares de serviço geral.

Este edifício, apesar de ser antigo já sofreu algumas remodelações, cada valência contém duas salas, porém considero que as salas tanto do 1.º Ciclo como da Educação Pré-Escolar não estão bem dispostas, visto que muitas destas servem de passagem quer para o ginásio, casas de banho, funcionários ou até mesmo para outras salas, o que provoca algumas perturbações no decorrer da atividade/aula. Para além das salas, existe ainda uma pequena biblioteca, uma sala de apoio, uma cantina, uma sala de computadores, uma sala de cerâmica, um salão multifacetado que tem como função de sala de aula, acolhimento das crianças/alunos e, por fim um espaço externo que se encontra dividido em três recreios para as diferentes valências.

A principal intenção educativa nesta instituição é “formar e educar cidadãos livres, responsáveis e solidários, membros de uma sociedade que todos desejamos mais justa, feliz, verdadeira e solidária, permitindo-lhes a aquisição das capacidades, conhecimentos e valores que os ajudem a alcançar sucesso na vida” (p. 35).

Calendarização e Cronograma do Estágio

O Estágio Profissional repartiu-se em quatro semestres, e por uma questão de organização, elaborei um quadro geral em que se encontram os vários momentos de estágio. Importa referir que a partir do dia 16 de março de 2020 devido à situação que o país atravessou, e por decisão do Decreto-Lei n.º 14-A/2020, de 18 de março, todas as escolas do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico encerraram, deste modo, todas as atividades presenciais foram interrompidas. No entanto, para colmatar esta situação, as práticas de ensino supervisionado mantiveram-se através do ensino a distância.

Nestes quadros constam as datas das diversas realidades educativas, como o Seminários de Contacto com a Realidade Educativa quer formais e informais; Estágios em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Orientações Tutoriais para apresentar as atividades que iriam ser implementadas com a verificação, o apoio e opiniões da docente da Unidade Curricular; Reuniões de Estágio relacionadas com as atividades vivenciadas, quer pelos colegas quer por nós, de modo a refletirmos e a verificarmos o que esteve menos bem, o que podemos melhorar; e por último, a Elaboração do Relatório de Estágio Profissional em que contámos com o docente, para a entrega de textos de apoio e informações de autores cruciais para a realização desta dissertação, contemplada no currículo do mestrado, apenas nos semestres I, II e IV.

Quadro 1 – Calendarização e cronograma do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º semestres

Semestres	Atividades Letivas			Datas
1.º semestre	Seminário de Contato com a Realidade Educativa I	Estágio no grupo dos 3 anos	Estágio no grupo dos 5 anos	17/09/2018 a 4/10/2018
	Estágio na Escola A	Estágio no grupo dos 3 anos		12/10/2018 – 14/12/2018
		Estágio no grupo dos 5 anos		4/01/2019 – 8/02/2019
	Reuniões de Estágio			23/11/2018; 7/12/2018 4/01/2019; 18/01/2019 1/01/2019; 8/02/2018
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional			11/10/2018 – 8/02/2019
	Orientação Tutorial			2 horas semanais
2.º semestre	Seminário de Contato com a Realidade Educativa II	Estágio no grupo dos 5 anos	Estágio no grupo dos 7 anos	18/02/2018 a 22/02/2018
	Estágio na Escola A	Estágio no grupo dos 3 anos		26/02/2018 – 03/05/2018
		Estágio no grupo dos 5 anos		6/05/2019 – 5/07/2019
	Reuniões de Estágio			29/03/2019; 4/04/2019 31/05/2019; 7/06/2019
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional			27/02/2019 – 5/07/2019
	Orientação Tutorial			2 horas semanais
3.º semestre	Seminário de Contato com a Realidade Educativa III	Estágio no 3.º Ano	Estágio no 4.º Ano	16/09/2019 a 4/10/2019
	Estágio na Escola B	Estágio no 4.º Ano		07/10/2019 – 09/12/2019
		Estágio no 2.º Ano		10/12/2019 – 07/02/2020
	Reuniões de Estágio			15/11/2019; 22/11/2019 24/01/2020; 31/01/2020
	Orientação Tutorial			2 horas semanais
4.º semestre	Seminário de Contato com a Realidade Educativa IV	Estágio no 3.º Ano		17/02/2020 – 21/02/2020
	Estágio na Escola B	Estágio no 1.º Ano		02/03/2020 – 27/04/2020
		Estágio no 3.º Ano		04/05/2020 – 03/07/2020*
	Reuniões de Estágio			27/04/2020; 04/05/2020; 08/05/2020; 18/05/2020; 05/06/2020; 08/06/2020; 15/06/2020; 26/06/2020; 26/06/2020*
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional			02/03/2020 – 03/07/2020
Orientação Tutorial			2 horas semanais	

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

Neste capítulo apresento dez relatos de atividades/aulas que considero pertinentes, dos quais 7 são de observações de práticas realizadas por docentes titulares e colegas de estágio, e os restantes dizem respeito a aulas orientadas por mim em diferentes faixas etárias. Considerei também oportuno narrar outro tipo de atividades, realizadas fora do contexto escolar e privilegiar outras Áreas e Disciplinas.

Em cada relato, pretendo aferir as estratégias implementadas, fazer inferências, sustentadas por diversos autores estudados ao longo dos 2 anos de mestrado. De modo a estabelecer um equilíbrio, apresento 5 relatos que correspondem à valência da Educação Pré-Escolar e os restantes ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de estágio 1 – Uma visita ao museu da Carris

No dia 11 de março de 2019 acompanhei, juntamente com o meu colega de estágio, um grupo dos 3 anos de idade, composto por 23 crianças, numa visita de estudo ao Museu Carris. Este museu situa-se em Lisboa, e tem como principal missão “não só preservar e conservar o seu valioso acervo, mas também divulgar o papel do mesmo como parte integrante e imprescindível no desenvolvimento da cidade de Lisboa” (Museu Carris, 2019). Esta ida foi premeditada no sentido de complementar os conteúdos abordados em sala de aula, nomeadamente, os meios de transporte, inseridos na Área do Conhecimento do Mundo.

As visitas de estudo apresentam-se muito desafiantes, sendo umas das estratégias mais estimulantes, uma vez que a saída do espaço escolar assume “um meio de motivação, estímulo à imaginação e estabelece ligações emocionais com os objetos ou ideias, consolidando conhecimentos” (Guedes & Moreno, 2002, p. 11).

Legislativamente a visita de estudo, segundo a alínea a) do artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho, é uma “atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizadas fora do espaço escolar, tendo com vista alcançar as áreas de competências, atitudes, valores previstos no Perfil do Alunos”.

Antes da saída para o Museu Carris, a educadora através da contagem das crianças, verificou se todas estavam presentes, porém, apenas uma não estava. A docente aguardou 5

minutos pela mesma, mas devido ao atraso e à falta de compromisso perante o horário estipulado pelo museu, 9h30, não foi possível esperar pela mesma, e o autocarro teve de partir. A família neste aspeto colmatou a situação e levou a criança até ao local. Swap (1997, citado em Reis, 2008, p. 38) “considera ser necessário que os pais e os professores se ajudem mutuamente”, sendo a escola e a família os agentes educativos mais importantes no processo de desenvolvimento da criança. As educadoras, o meu colega de estágio e eu verificámos se todas as crianças tinham devidamente o cinto de segurança e só depois da averiguação iniciámos a viagem. Constatámos, que no decorrer da viagem houve um grande entusiasmo por parte das crianças pois estas, cantaram, falaram e riam.

Esta visita é orientada, vocacionada e adaptada por públicos variados. Repartiu-se em 3 momentos, o primeiro remetia a uma pequena explicação da história do museu, o segundo recaía num passeio de elétrico à volta do Museu e o último momento consistia numa exposição dos vários meios de transporte, incluindo um jogo didático.

Na chegada ao local, tínhamos a guia à espera do grupo. Fomos encaminhados para a sala de exposição dedicada à função da Carris e sua evolução. A guia começou por sentar as crianças de modo a que todas tivessem oportunidade de ouvir e de observar algumas fotografias, equipamentos oficiais, títulos de transportes, uniformes e máquinas sobre a temática. A orientadora procurou partir das informações das crianças sobre as conceções e, naturalmente, complementava a informação sobre a história da Carris, a evolução dos transportes em Lisboa e os percursos. Porém, na minha opinião a explicação sobre alguns conteúdos, como datas e linhas de percursos, foi demasiado extensa e expositiva para esta faixa etária. Guedes e Moreno (2002, p. 33) referem que “a abordagem deve ser clara, completa e concisa” para uma melhor compreensão. E, por esta mesma razão, as crianças começaram por dispersar, tendo sido evidente num comportamento inadequado. De acordo com Monteiro (1995, citado em Almeida, 1998), utilizar meramente o diálogo como estratégia origina do ponto visita didático uma atividade pobre.

O momento alto da visita ocorreu já na segunda parte, em que as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma viagem no tempo, onde fizeram um pequeno passeio num elétrico antigo, restaurado, à volta do Museu da Carris (Figura 1). Apercebi-me que, mais de metade do grupo nunca esteve em contato direto com este meio de transporte, sendo notório o entusiasmo, o espanto e a agitação



Figura 1 – O momento de andar no elétrico no museu da Carris

permitindo às crianças retirarem proveito a vários níveis. Guedes e Moreno (2002) referem que o contacto com os objetos “estabelece laços com o mundo exterior, compreendendo melhor o meio que a envolve e estabelecendo semelhanças com outras sociedades do mundo passado e presente” (p. 15).

Terminado o passeio de elétrico, visitámos um outro espaço que exibia várias viaturas de transporte, que já não circulam em Lisboa nos dias de hoje, desde a tração animal, autocarros de dois andares, carros americanos e um elétrico muito antigo que se encontrava restaurado. Compreende-se que este tipo de atividades são particularmente estimulantes, uma vez que proporcionam um enriquecimento cultural às crianças, criando o desejo de contactar com o meio exterior (Almeida, 1998). Nesta parte, a guia planeou um jogo de advinhas promovendo uma dinâmica mais prática e lúdica. Apresentou algumas características referentes aos veículos, de modo a descobrirem as pistas escondidas. O grupo foi dividido em dois, e cada equipa, após ouvir a pista, teria de associar ao meio de transporte e deslocar-se ao veículo correspondente. O primeiro grupo a chegar ao local ganhava um ponto, como exemplo: “Sou um senhor bigodes, tenho cara de espantar, mas é na minha boca que a pista vais encontrar”; “Eles puxam a carroça, para frente e para trás, procura no meio deles, e a pista encontrarás”. O fator lúdico através dos jogos de palavras “desperta a curiosidade” uma vez que “desafia e estimula o pensamento” (Guedes & Moreno, 2002, p. 19).

A última paragem da atividade foi realizada numa outra sala que dispunha de uma série de experiências, mas infelizmente, com a falta de tempo, as crianças tiraram apenas partido de uma atividade. Mantendo os grupos, cada um teria de construir um puzzle de grandes dimensões com as respetivas imagens de um meio de transporte, observado no decorrer da visita, exposto na Figura 2. O grupo a construir primeiro ganhava, fomentando assim uma competição saudável. De facto, para atingir um fim comum é necessário aceitar e ultrapassar as dificuldades e o insucesso dos outros, como apontam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).



Figura 2 – Puzzle construído pelas crianças com a imagem do elétrico

1.2.2. Relato de estágio 2 – Os Dons Gigantes

Na sequência de uma aula avaliada, no dia 16 de março de 2018, dinamizei uma atividade do Domínio da Matemática, interligando com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e com a Área do Conhecimento do Mundo. O grupo é composto por 23 crianças com 3 anos de idade e predispostos a ampliar o conhecimento matemático.

Antes de iniciar atividade, alterei a disposição da sala de modo a garantir a visualização de todas as crianças e distribui o material pelas respectivas mesas. Esta estratégia aplicada foi propositada para gerir o tempo da aula, uma vez que tinha a duração de trinta minutos. No ponto de vista de Arends (2008, p. 358), “uma planificação cuidadosa pode ajudar os professores a serem mais realistas acerca do requisito de tempo e pode minimizar a quantidade de tempo que não é dedicado à instrução”.

As crianças relacionam-se com a matemática desde muito cedo no seu quotidiano, no entanto é necessário na educação “dar continuidades a estas aprendizagens e apoiar as crianças no seu desejo de aprender (Silva et al., 2016, p. 74). Nesta atividade, recorri a materiais estruturados e não estruturados. Estes materiais educativos constituem um forte “apelo à perceção visual e tátil através da utilização” e têm como objetivo a promoção de conhecimentos (Caldeira, 2009a, p. 20).

Pelo motivo acima apresentado, como recurso pedagógico adotei o material estruturado 3.º Dom de *Fröebel*. O pedagogo Friedrich Fröebel concebeu este modelo educativo e criativo, com intenção de promover atividades lúdicas no ensino-aprendizagem das crianças. Caldeira (2009a, p. 241) considera que os Dons de *Fröebel*, sendo um material manipulativo, promove o “desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias”. Este material é composto por uma caixa de madeira que contém 8 cubos dispostos de forma organizada. Apesar da faixa etária, as crianças já estavam familiarizadas com este material, contudo ainda em fase de iniciação, sabendo apenas realizar duas construções, particularmente o muro baixo e o muro alto.

A história que introduzi foi realizada e contada por mim, através de vários cenários feitos em feltro, de tamanho grande e a ação desta história desenrolava-se com a passagem destes cenários (v. Anexo 1). Desta forma, a história consistia no menino chamado Francisco, que andava à procura dos ovos da galinha que tinham desaparecido e, enquanto os procurava, foi-se deparando com várias construções. Nesta sequência, explorei o material não estruturado (folha com cenário para a construção e imagens de animais de tamanho adequado) através de

várias questões tais como: “O que observas na folha?”; “Qual será o meio de transporte que se desloca na paisagem?”. Explorei ainda o material estruturado, primeiramente mencionando as regras de utilização, nomeadamente, utilizar os dedos em piça: não destruir as construções e construir sempre da esquerda para a direita (Caldeira, 2009a).

Como referi anteriormente, na história, o menino Francisco foi à procura dos ovos da galinha, e encontrou um muro baixo, afirmando que no muro estavam 6 borboletas. Pedi às crianças para construírem o muro e, de seguida colocassem as 6 borboletas em cima dos cubos que formavam a construção. Solicitei a uma, para construir o muro baixo com os cubos de grandes dimensões, feitos de esferovite, que se encontravam no chão da sala. Em conformidade com Caldeira (2009a, p. 255), “ouvir uma história em que as construções vão surgindo com elementos vivos da mesma e em que os pedidos dos cálculos surjam justificados pela necessidade de resolver a situações posta naquele momento e naquela história”.

Feita a construção, concluí que não fui muito explícita, pelo facto de muitas crianças contruírem o respetivo muro fora da folha de cenário. Estanqueiro (2010, p. 34) reitera que um diálogo eficaz implica “clareza da linguagem” sendo “preciso saber o que se diz e como se diz”. De seguida, realizei uma situação problemática a uma criança embora todo o grupo tivesse de pensar na resolução: “Estavam 6 borboletas no muro baixo, mas voaram 4. Quantas borboletas ficaram em cima do muro?”. A criança com o recurso das imagens retirou as 4 borboletas e realizou a contagem. Esta situação problemática foi realizada com sucesso, uma vez que utilizou um elemento concreto. Silva et al., (2016, p. 75) sustentam que quando as crianças apresentam dificuldades em “resolver problemas apresentado apenas oralmente, é importante que sejam apoiadas na representação das situações-problema utilizando objetos ou desenhos”.

Prossegui com a narrativa, referindo que a personagem principal saltou o muro baixo, e pedi a uma criança da sala para fazer o mesmo nos Dons de grandes dimensões. Inicialmente verifiquei algum receio por parte da mesma, porém incentivei-a dizendo que era capaz, e se não conseguisse que iria ajudá-la. A criança saltou e felicitei-a. O elogio, quando é compreendido como “sincero, aumenta a motivação intrínseca e a perseverança, fornece informação sobre a competência e promove a autonomia” (Lopes & Silva, 2015a, p. 145).

Fröebel estipulou uma regra peculiar para o manuseamento deste material relativamente às construções. Estas não podem ser destruídas, mas sim, transformadas em outras. Assim sendo, respeitando a regra do material, foi feita a passagem do muro baixo para o muro alto e,

não esquecendo os Dons de grandes dimensões, pedi a outra criança para realizar a construção, promovendo um confronto com a sua própria construção.

No decorrer da história, ao lado do muro alto, encontravam-se um par de patos, imediatamente, referi: “Quantos patos se encontravam no lago?” uma criança do grupo respondeu acertadamente. De seguida e, para aumentar o grau de dificuldade do raciocínio, sem qualquer imagem alusiva, procedi à seguinte questão: “Apareceram mais 2 pares de patos. Quantos patos estavam agora no lago?”. A criança não conseguiu corresponder à questão e, como tal, solicitei a ajuda de outras crianças para concretizar pares realizando a decomposição do raciocínio, explicando que, se um par corresponde a 2 elementos, 2 pares são 4 elementos. Acrescentando os patos que já se encontravam no lago, chegámos à resposta de 6 patos. Acredito que a melhoria de ensino através do *feedback* possibilita uma melhor compreensão sobre o desempenho das crianças. Em conformidade com Lopes et al., (2019, p. 102) “o *feedback* aluno-professor permite direcionar a sua ação de acordo com as dificuldades de aprendizagem”.

Introduzi uma nova construção, o comboio e, expliquei calmamente a passagem do muro alto para o meio de transporte. Sendo uma construção nova, as crianças expressaram entusiasmo e vontade de a executar. Antes mesmo de realizar qualquer situação problemática, e apelando à Área do Conhecimento do Mundo, elaborei questões relacionadas com o meio de transporte. Posto isto, no comboio, comecei por dar indicações de onde se encontravam os ovos da galinha: um coloquei em cima do comboio, e os outros 2 encontravam-se em lados opostos (esquerda e direita). Contudo, ao exemplificar a questão da lateralidade visto que estou de frente para o grupo, quando coloquei os ovos não tive consideração a correta orientação espacial induzindo as crianças em erro. De acordo com Patcham e Schunn (2015, citados em Lopes et al., 2019, p. 111), para que a criança “consiga prestar um bom *feedback* tem de, antes de mais, compreender bem a tarefa que lhe é pedida”, sendo por isso indispensável que, numa fase preparatória o educador defina bem a tarefa. A educadora da sala alertou-me para essa situação e automaticamente, corriji este lapso. De facto, como referem Alarcão e Tavares (2003, citados em Durão & Almeida, 2017, p. 50), o supervisor deverá ter a sua base na “docência, no ensino, na capacidade de ajudar a aprender”.

Com o objetivo de motivar e de proporcionar uma aprendizagem dinâmica, optei por finalizar a atividade com um jogo intitulado de “Quim Visual”. O jogo consistia em retirar ou trocar a posição do ovo, enquanto as crianças se encontravam com os olhos fechados. O objetivo

pretendido é a identificação do que foi alterado, referindo a lateralidade e a posição. Na perspectiva de Caldeira (2009a, p. 55), “as atividades com jogos educativos, estimulam a criatividade, a formulação e reformulação de conceitos, a elaboração de diferentes estratégias para chegar a um resultado”. Devido à faixa etária, senti que as crianças não estavam habituadas a este jogo, e por esta mesma razão foi desafiante colocar o grupo todo com os olhos fechados. Apesar de ter referido mais do que uma vez para fecharem os olhos, estas não respeitaram. Neste sentido, considero que deveria ter sido mais assertiva, uma vez que “o modo como os professores/educadores exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 61).

Todavia, apesar do material se apresentar como um material alusivo e dinâmico, é importante não esquecer que este “por si só pode não traduzir uma aprendizagem eficaz e significativa da matemática” (Caldeira, 2009a, p. 32). Subjacente a este ponto de vista é necessário que o educador planifique e leccione os componentes com intuito desenvolver, nas crianças, novas aprendizagens e competências através do material manipulativo.

1.2.3. Relato de estágio 3 – Construir uma obra de arte

O presente relato é referente a uma atividade desenvolvida pela educadora da sala, com o grupo de 4 anos de idade, sobre a obra de arte *Três Músicos*, 1992. A educadora teve como objetivo trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente os Domínios da Educação Artística e, posteriormente, a Área de Formação Pessoal e Social. Consta-se que a Educação Artística é vista como um entrave, no qual os docentes têm dificuldades em implementar práticas dinâmicas relacionadas com as artes. Nesta linha de pensamento, e de forma a tornar possível uma evolução do processo criativo da criança, é crucial que o educador utilize estratégias profícuas para incorporar atividades divergentes e criativas.

Esta atividade foi realizada no período da manhã com a duração de 60 minutos no salão. Este é um espaço alargado em que é ocupado por dois grupos, referentes à faixa etária de 4 anos. Consequentemente, este salão apresenta aspetos negativos, em certas alturas do dia a luminosidade, os barulhos externos provocados não só pelos grupos presentes, como também pelos restantes docentes e colaboradores da instituição que passam, tornam-se por vezes, difíceis de gerir. A educadora sentou as crianças em semicírculo, ligou o computador e projetou uma imagem referente à obra. Contudo, a projeção não se apresentava muito nítida e a docente teve de adaptar o material digital de modo a que a luminosidade do salão não interferisse com a atividade. Silva et al. (2016) alegam que é importante que o educador “reflita sobre as

oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustes e correções necessários” (p. 24).

A educadora escolheu a obra *Três Músicos*, 1992, (Figura 3) cujo autor é Pablo Ruiz Picasso. Esta obra belíssima apresenta cores suaves, com contrastes de brancos. Nesta perspectiva, Godinho e Brito, (2010, p. 99) referem que “é fundamental que o contacto com a obra de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a potenciar a aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos”. Em concordância com Rodrigues (2016, p. 308), este contacto “desenvolve a sensibilidade estética e contribui para desbloquear o processo criativo”.



Figura 3 – Quadro de Pablo Picasso: *Três Músicos*, 1992

Eleita a obra, a educadora solicitou a participação das crianças para realizarem a análise descritiva da mesma, parafraseando apenas o que eram capazes de observar, sendo somente uma interpretação objetiva. De acordo com Consiglieri (2017, p. 92), “a interpretação e a reflexão sobre as obras de arte, revelam-se como um instrumento de trabalho em que aprendizagem da apreciação – «olhar e ver» – permite o desenvolvimento do sentido crítico e estético”. Todos estes aprendizes, sem exceção, quiseram dar a sua opinião sobre o que observavam, nomeadamente destacaram as cores, as figuras geométricas e os instrumentos. Este momento foi especialmente cativante, porque as crianças apresentam ideias abstratas e espontâneas sem qualquer inibição.

Posteriormente, a docente conduziu o raciocínio de modo a promover uma interpretação subjetiva do que não se encontrava diretamente implícito na imagem, ou seja, as crianças devem ser capazes de interpretar a imagem e ir além do que os olhos conseguem ver. Nesta fase, a titular colocou diversas questões tais como: “O que te faz lembrar esta imagem?”; “O que sentes quando olhas para a imagem?”. Na mesma linha de pensamento, dialogar sobre a obra de arte em que as crianças aprendem a perceber, e a pensar “inspira outras possibilidades de ver o mundo” (Consiglieri, 2017, p. 92). No enquadramento da atividade, a educadora complementou com imagens do artista em diferentes contextos.

De seguida a educadora pretendeu desenvolver um projeto educativo no contexto família – escola relativamente à obra. A cooperante propôs, primeiramente, a realização de uma

obra de arte, inspirada na obra trabalhada e descrita anteriormente, com a cooperação dos familiares. De acordo com Batalha (2004, p. 9), “as potencialidades do ensino das artes, tendo por base a promoção da criatividade, o favorecimento do juízo estético, a facilitação da comunicação, o desabrochar das expressões assumem-se indiscutivelmente como uma inovação educacional”. A colaboração dos pais na escola pretende que estes não sejam meramente representantes do educando, mas que participem em atividades dinâmicas. Este “envolvimento dos pais facilita o trabalho dos professores e a relação entre ambos permitindo que os pais assumam uma atitude mais favorável em relação à escola” (Reis, 2008, p. 237). Só desta forma é possível colmatar a falta de comunicação que poderá existir entre a escola e família.

Posto isto, o projeto compreendia duas fases: na primeira fase cada criança teria de levar para casa uma folha de cartolina A4, e com a ajuda dos pais, sem serem definidos os tipos de materiais, teriam de realizar uma obra de arte própria, sem qualquer inibição. No que diz respeito às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Silva et al., 2016, p. 16). A segunda fase consistia na junção das várias obras realizadas pelas crianças e pais e posteriormente uma apresentação.

Esta iniciativa teve uma data limite e todos deviam cumprir o prazo estabelecido, uma vez que o quadro iria estar em exposição da sala num determinado período. Após este processo, a docente pretendia unir todas as obras e expor na sala. Efetivamente, a “metodologia pedagógica e artística não incidem apenas na sua prática formal e morfológica, mas fundamentalmente numa aprendizagem erudita adquirida através de uma maior abrangência da experiência estética” (Consiglieri, 2017, p. 91). Pude constatar que ocorreram alguns desfasamentos na data de entrega, em que os Encarregados de Educação referiram que não tiveram tempo de realizar. Apesar de concordar que a educadora deve ser compreensiva, reconheço que não deveria ser utilizada como desculpa uma boa ou má gestão de tempo.

1.2.4. Relato de estágio 4 – O Macaco Mariola

No dia 1 de fevereiro de 2019, observei uma atividade realizada por uma colega de estágio, aplicada a um grupo de 22 crianças de 5 anos de idade. Desta forma, a estagiária pretendeu trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A atividade decorreu na parte da manhã pelas 9h30. O grupo encontrava-se nos respetivos lugares, enquanto a aluna estagiária, estava posicionada à frente das crianças com um cachecol que cobria um fantoche. Todo este suspense espelhava por parte das crianças um momento de bastante entusiasmo. Neste seguimento, a colega realizou questões sobre o que poderia estar por baixo do cachecol e foram várias as crianças que quiseram responder, tentando adivinhar o que seria. O desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorrem num contexto de interação social em que a criança desempenha um papel participativo e dinâmico. Segundo Silva et al. (2016):

Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (p. 9)

Após diversos palpites, a estagiária apresentou o fantoche com o nome de “Macaco Mariola” (Figura 4) e as crianças manifestaram contentamento e entusiasmo. Segundo Rigolet (2009, p. 113), “quando a motivação é espontânea, de ambas as partes – leitor e ouvintes – o momento tornar-se mágico experimentando a magia, o ambiente caloroso e descontraído, que deveria representar o objetivo primeiro e último de qualquer ato de leitura”.



Figura 4 – Fantoche do “Macaco Mariola”

Seguiu-se a dinamização com o “Macaco Mariola” baseada na história, cujo título é *O Macaco de Rabo Cortado* de António Torrado (2015). Pertencendo ao cânone da Literatura Infantil Portuguesa, a escolha de textos deste autor para a Educação Pré-Escolar considera-se diversificada e de raiz popular.

No decorrer da dramatização, notou-se momentos de riso por parte das crianças. Em concordância com Sousa (2003a, p. 34), é através da expressão dramática “que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si próprias capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações”.

À medida que a aluna estagiária dinamizou a história, realizou diversas questões tais como: “Sabem o que é uma canastra?”, à qual os alunos não souberam responder e deste modo a estagiária para clarificar tal objeto, explicou o seu significado, exemplificando a função real. Segundo Silva et al. (2016, p. 65), pretende-se proporcionar ao grupo um clima de “comunicação”, com a finalidade de as crianças “alargarem o seu vocabulário, construir

frases mais corretas e complexas, adquirirem um maior domínio da expressão e da comunicação”. De seguida, chamou uma criança e, perguntou quantas sardinhas se encontravam no interior da canastra, à qual a criança questionou se podia contar de dois em dois, e colega respondeu: “Sim, mas é um grande desafio”. Segundo Caldeira (2009a, p. 66), “para que a criança compreenda o conceito de número, é necessário que o professor apresente situações do quotidiano, que possibilitem a construção desse conceito de forma natural”. A criança realizou a contagem da forma anteriormente descrita e, ao ouvir a resposta, a estagiária congratulou-a dizendo: “Muito bem! Vês? Conseguiu contar de dois em dois, eu sabia!”. Considero que o reforço positivo desperta na criança uma maior confiança e, consequentemente o aumento da autoestima tendo como “finalidade melhorar a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2015a, p. 99).

Finda a dramatização, a colega apresentou os objetos reais que foram aparecendo ao longo da história e guardou-os num saco. Ao lado do mesmo havia uma mesa com etiquetas que correspondiam ao nome dos objetos para realizar uma atividade de correspondência de palavras aos objetos reais. Pediu a uma criança para retirar do saco o objeto que correspondia à navalha, e que colocasse na palavra correspondente, realizando o mesmo procedimento para os restantes objetos. Tal como afirma Ruivo (2009, p. 137), “prende-se que a leitura não seja apenas sinónimo de descodificação, mas que passe para o léxico ativo das crianças”. A utilização dos elementos reais foi uma estratégia crucial para o reconhecimento dos objetos, em que as crianças tiveram a oportunidade de manusear e explorar.

No decorrer desta atividade a estagiária formulou questões sobre as palavras nomeadamente, identificação do número de sílabas, qual a sílaba forte e identificação de outras palavras que comesçassem com a mesma sílaba. A dinamização das palavras torna-se, por sua vez, um campo privilegiado de aplicação sobre os conteúdos linguísticos.

Após a demonstração dos objetos, o adulto apresentou oralmente uma proposta de trabalho relacionada com os conteúdos matemáticos de sequências e ordenação. Segundo Caldeira (2009a, p. 318), “as crianças através de diferentes experiências classificam e ordenam coleções, estabelecendo relações entre elas, ou entre os seus elementos”. Assim sendo, distribuiu imagens plastificadas dos objetos, iguais às que tinha apresentado, e cada criança tinha de organizar sequencialmente as imagens, uma de cada vez, estabelecendo a cronologia dos acontecimentos da ação da narrativa. Constatei que a estratégia implementada envolveu as crianças e promoveu a memorização.

Enquanto realizavam a proposta, a aluna estagiária levou um grupinho de crianças à Cartilha Maternal. A Cartilha Maternal é da autoria do poeta pedagogo português João de Deus. Este método “respeita o ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança porque é organizado de forma sistemática e lógica” (Ruivo, 2009, p. 42). No decorrer da lição do ‘cekêxe’, (15.^a Lição), a estagiária teve dificuldades em gerir o comportamento das crianças, dado que estas quando finalizaram a proposta começaram a perturbar, fazendo demasiado barulho na sala. Em conformidade com Estanqueiro (2010), “um professor competente exerce a autoridade sem cair nos extremos do autoritarismo ou da permissividade” (p. 79). A meu ver, seguindo o pensamento do autor, a colega deveria ter abordado o grupo relativamente ao comportamento de modo a respeitar os colegas que se encontravam noutra atividade.

Dada a lição, a estagiária ainda teve tempo de verificar a correção da proposta de trabalho. Por norma, as histórias tradicionais conduzem ensinamentos de extrema importância para as crianças e esta não é exceção. Neste sentido, a aluna estagiária pretendeu transmitir a mensagem principal da história de modo a sensibilizar as crianças. Esta mensagem consistiu no poder da decisão, ou seja, não devemos tomar uma atitude sem pensar nas consequências, e que o ato de roubar é considerado uma conduta negativa.

Por fim, e não menos importante, apresentou um fantoche de um macaco de pequenas dimensões, referindo ser o “filho” do Macaco Mariola e permitiu que as crianças o manuseassem. Tal como refere Sá (2006, p. 123), “a escola devia transformar-se num lugar onde as crianças deviam pensar com o nariz, ler com as mãos e escutar com os olhos”. Creio que com esta citação este autor pretende enunciar que a escola é um espaço que deve promover a criatividade e criar situações de descoberta, de entusiasmo, tendo sido visível no decorrer da atividade.

1.2.5. Relato de estágio 5 – Os quadrados coloridos com valores

Dinamizei uma atividade no grupo constituído por 23 crianças de 5 anos de idade, com o propósito de o trabalhar o Domínio da Matemática. Esta atividade foi lecionada durante o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa II.

Antes de iniciar a aula, organizei previamente a sala em “U”, de modo a que todos os alunos tivessem a mesma linha de visão, e conseguissem observar corretamente as Calculadoras Papy. Constatei que o reduzido tamanho da sala condicionou a estratégia de organização do espaço que tinha planeado, e optei pelo mesmo formato, mas com 2 filas intercaladas para desenvolver um ambiente mais propício ao processo de aprendizagem. Como afirma Zabalza

(2000, p. 269), “a disposição da sala de aula deve ser alterada de modo a que responda melhor às nossas intenções educacionais”.

A atividade decorreu na parte da manhã e, quando o grupo chegou à sala, solicitei que se sentassem nos respetivos lugares. Expliquei que iríamos trabalhar o Domínio da Matemática, com um material estruturado, não mencionando o nome. Para despertar o interesse e captar a atenção das crianças, recorri a um verso, de modo a descobrirem o nome do material em questão: “Era uma vez um quadrado tão triste por não ter cor, pinte de quatro cores e dei-lhes alguns valores, quem sou eu?”. As crianças responderam de imediato o nome do material a explorar: Calculadoras Papy. Segundo Barbeiro (2001, p. 10), “a criação de novas rimas, por substituição de palavras, a exploração de paradigmas e de áreas vocabulares constituem meios para alargar a própria relação com a linguagem”.

Este material consiste numa placa, dividida em quatro partes iguais e cada parte contém uma cor diferente que representa uma quantidade. É considerado um material didático, e serve de apoio para o processo de ensino na aprendizagem. Rios e Almeida (2015, citados em Teixeira, 2017), afirmam que este material estruturado permite:

[...] exercitar o sistema de agrupamento e passar das unidades a ordens; simplificar a compreensão de como se formam os números inteiros; agilizar a automatizar o cálculo; preparar os alunos a operar da direita para a esquerda e a ler números da esquerda para direita [...]. (p. 23)

Posteriormente solicitei a participação de 4 crianças para distribuírem o mesmo, e as respetivas marcas. A colaboração das crianças para participarem em tarefas, desenvolve nas mesmas o sentido de responsabilidade e, fazendo com que se sintam mais autónomas e capazes. Comecei por rever alguns conteúdos e regras para a utilização do material, como exemplo: “Quais as regras de manuseamento?”; “Quais as cores que estão representadas nas placas e quais os respetivos valores?”; “Para que servem as marcas?”. Estes tipos de perguntas são essenciais para a compreensão dos conteúdos. Segundo Silva et al. (2016, p. 130), o uso de materiais é fundamental e “neste, as crianças devem encontrar a necessidade de exploração, experimentação e manipulação”.

Após uma pequena exposição oral, apresentei uma Calculadora Papy de grandes dimensões e coloquei-a o chão de forma a que todos tivessem igual acesso no que diz respeito ao campo de visualização. Questionei primeiramente, se a Calculadora Papy apresentada era igual ou diferente da que tinham em cima das mesas, e obtive a resposta que eram diferentes apenas no tamanho. Tal como refere Caldeira (2009b, p. 224), a função do material “é

aproximar a realidade da criança fazendo-a mais próxima”. As respectivas marcas desta atividade eram imagens plastificadas de meninas que tinham como base uma rolha (Figura 5).



Figura 5 - Marcas para a Calculadora Papy

De seguida, pedi a 2 crianças para virem à frente, calçarem uns “pezinhos”, para não pisar diretamente o material, e que se posicionassem na cor branca. As crianças que estavam sentadas, através das marcas, teriam de realizar o mesmo procedimento nas suas Calculadoras com recurso às marcas. Após a representação perguntei às crianças se estava correto o que tinham acabado de representar e apenas uma respondeu negativamente, porque a regra diz que não podem estar mais do que 2 marcas na mesma cor (Caldeira, 2009a). Para auxiliar no raciocínio, referi que uma marca na peça branca representava 1 unidade, mas como temos duas crianças na mesma cor, representavam 2 unidades. Deste modo, questionei às mesmas se havia alguma cor que representasse 2 unidades. Automaticamente, identificaram a cor azul. Caldeira (2009a) refere que “através da manipulação de um material que representa o seu raciocínio a criança consegue concretizar o seu pensamento” (p. 5).

Após uma revisão sucinta e objetiva, contextualizei a minha aula dizendo que íamos fazer uma visita de estudo, questionei às crianças se já tinham feito visitas de estudo e onde será que poderíamos ir. Foram dadas várias respostas tais como: “Oceanário” e “Quinta pedagógica”. Através da grande disparidade de respostas, pude concluir que as crianças demonstravam entusiasmo. Para captar a concentração das mesmas, recorri a um computador e a umas colunas para identificarem o som de alguns animais selvagens. Cada vez mais, nos dias hoje, temos de diversificar o modo como aplicamos os conteúdos, para que no final as crianças se sintam mais motivadas, mais capazes de expor as suas ideias sem terem medo de errar.

Realizei algumas perguntas sobre o que tinham acabado de ouvir, tais como: “Qual dos cinco sentidos utilizaram para ouvir?”; “O que foram visitar?”; “Quais foram os sons que ouviram?”. O objetivo principal foi promover a participação ativa das crianças, e relacionar os conteúdos com a Área do Conhecimento do Mundo. Na perspetiva Christie e Johsen (1983, citados em Pessanha, 2001), “a variedade de componentes e domínios que podem ser relacionados com a atividade indicam a riqueza e ambiguidade da aprendizagem” (p. 36).

Posteriormente, realizei algumas situações problemáticas, aumentando, gradualmente, o nível de dificuldade. No mesmo entendimento, Caldeira (2009a, p. 156) afirma que “é

fundamental elaborar situações problemáticas que levem a criança a concretizar raciocínio lógico-matemático manipulando os próprios dados do problema”.

Deste modo, as crianças teriam de representar nas suas Calculadoras Papy os seguintes resultados por exemplo: “Foram 6 crianças ver o espetáculo de répteis. Sabendo que estavam na visita estavam 12 crianças, quantas crianças não foram ver o espetáculo?”. Seguidamente, solicitei a ajuda de duas crianças, e pedi ao restante grupo que fechasse os olhos posicionando as 3 crianças na Calculadora Papy de modo a representarem as 16 unidades. Quando abriram os olhos questionei o grupo: “Qual o número que está representado?”. Várias crianças levantaram a mão para responder, no entanto concedi a palavra a uma criança que não tinha o dedo no ar, e esta respondeu corretamente.

Em suma, refiro que o uso de material didático é entendido como um recurso pedagógico facilitador na aprendizagem que permite a cooperação, a interação, estimula o raciocínio, que se traduzirá numa aprendizagem significativa. Em concordância com Pessanha (2001, p. 51), “a aplicação de programas de atividades lúdicas ou didáticas num contexto escolar, produzem progressos nas crianças envolvidas e apresentam vantagens de proporcionarem experiências agradáveis e positivas”. Foi prazeroso lecionar esta atividade, apesar das crianças já estarem familiarizadas com o material, o facto de ter outras dimensões em que as próprias são as “peças”, torna-se didático, diferente e motivador.

1.2.6. Relato de estágio 6 – As danças tradicionais

No dia 6 de março de 2020 assisti a uma aula de Dança, numa turma do 1.º ano de escolaridade, inserida no âmbito da Educação Física. Esta turma é composta por 24 alunos, no entanto, só estavam presentes 22 alunos, devidamente equipados com uma camisola, calças e sapatilhas com o respetivo emblema da instituição.

De acordo com Batalha (2004), o processo de aquisição dos saberes, da dança são naturalmente diferentes comparativamente com outras disciplinas, em que esta privilegia essencialmente a “autonomia, a autodisciplina, desenvolvendo a criatividade” (p. 61).

Esta aula decorreu no ginásio, no período da tarde, pelas 16 h com uma hora de duração, e foi dedicada à avaliação das Danças Tradicionais Populares, nomeadamente, o Regadinho. De acordo com as Aprendizagens Essenciais da Educação Artística (2018), na Dança relativamente ao 1.º ano de escolaridade é essencial “relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural” (p. 7). Antes de iniciar a avaliação, a professora

conferiu as presenças e as faltas. No decorrer da verificação das mesmas, os alunos mostravam-se ansiosos e faladores e, perante esta situação a professora teve de se impor, afirmando que teriam de fazer silêncio para se concentrar. Efetivamente, é indiscutível que os alunos quando vão para esta aula sentem-se entusiasmados podendo considerar-se como algo diferente e libertador.

Ao iniciar a aula, a docente solicitou a um aluno para realizar o aquecimento. No início mostrou-se tímido e só depois do incentivo dos colegas começou por aquecer os membros superiores, inferiores e o tronco. De acordo com Serrano e Almeida (2016, p. 41), a expressão físico motora “é capaz de fomentar o desenvolvimento integral da criança” em que esta se liberta de forma lúdica para a aquisição dos primeiros conhecimentos do seu corpo, com o meio envolvente.

Sucessivamente, a docente relembrou, oralmente, passo a passo a coreografia completa que já tinha vindo a trabalhar ao longo de 4 aulas (andar devagar na roda; trocar de direção; intercalar 8 passos com o par; e trocar as mãos). Em consonância com Batalha (2004, p. 9), “a dança, é um processo de comunicação de pessoa para pessoa com uma intenção específica de transmitir algo”.

Após relembrar os passos a docente dividiu a turma em dois grupos, um com dez alunos e o outro com doze, cada um com um par. Porém, como não havia raparigas suficientes, a docente optou por colocar dois rapazes juntos referindo a um deles: “hoje és uma menina!”. Na minha opinião, ousou tirar ilações deste comentário referindo que as palavras não foram as melhores tendo uma conotação negativa no aluno. Considero que o professor deve ter cuidado na sua abordagem de modo a não ferir suscetibilidades.

Na segunda parte da aula, a professora procedeu primeiramente ao ensaio geral da coreografia. A primeira tentativa não correu como esperado, e notou-se que os alunos mostravam dificuldades ao nível da localização espacial demonstrando que já não se recordavam de certos movimentos corporais. Para facilitar a perceção do espaço, e de modo a colmatar as dificuldades encontradas, a docente colocou um arco no centro de cada grupo para que os alunos circulassem à volta do mesmo de forma harmoniosa.

O grupo com doze alunos demonstrava ainda dificuldades na execução da coreografia, e neste sentido, a professora optou por sentá-los e pedir para observarem atentamente o outro grupo.

Após recordados da coreografia seguiu-se a avaliação. A professora circulou pela turma, observando individualmente cada aluno, como é possível observar na Figura 6. A docente

referiu-me quais foram os critérios e os parâmetros para a avaliação: a percepção do corpo; as ações expressivas e motoras; os aspetos rítmicos; fluidez no espaço e a memória da coreografia. Enquanto avaliava, a cooperante realizou certas apreciações críticas como exemplo: “Há meninos que se estão a esforçar, no entanto sei que podem melhorar”; “Provem-me que são alunos excelentes na dança”. De acordo com Fernandes (2005, p. 68), o *feedback* “é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima”.

É pertinente salientar que no decorrer desta avaliação, 3 alunos do 3.º ano de escolaridade interromperam a aula para irem à casa de banho. Devido à demora e ao barulho destes, a professora parou a música e, dirigiu-se ao local onde os encontrou na brincadeira. Solicitou, aos mesmos que parassem imediatamente, num tom de voz firme, visto que não era o local apropriado para tal, e regressassem à respetiva sala de aula. Efetivamente, a escola apresenta um espaço limitado em que os alunos muitas vezes têm de interromper as aulas que estão a funcionar no ginásio ou em outros locais. No entanto, não implica que os alunos não saibam comportar-se devidamente, de modo a não prejudicar as atividades que estão a ser lecionadas.

Concluída a avaliação, a docente aproveitou o tempo que lhe restava para os alunos dançarem livremente ao som da música (Figura 6). Sousa (2003a, p. 114) afirma que através da dança educativa livre o aluno “pode vivenciar todas as situações imaginárias que desejar, do passado, do presente ou do futuro, num faz de conta de movimentos com características estético-expressivas que só tem limites à sua criatividade”.



Figura 6 – Dança tradicional e dança livre

1.2.7. Relato de estágio 7 – Desfile de Carnaval um dia diferente

O relato que exponho refere-se ao 3.º momento de estágio realizado na sala do 2.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos, cuja vivência foi, um dia festivo de Carnaval.

Apesar de se considerar um dia diferente na escola, os professores têm de cumprir os programas, no entanto este é planeado de maneira diferente. A parte da manhã foi dedicada à

revisão dos conteúdos para o teste formativo de Matemática que se iria realizar na próxima semana. Na segunda parte da manhã, foi trabalhada a Disciplina de Português, com intuito de reforçar a caligrafia e a escrita, nomeadamente, os exercícios ortográficos. Na parte da tarde, a duração do intervalo prolongou-se, em prol de um desfile de carnaval e, por fim, o último momento foi dedicado às Artes Visuais.

Pude constatar que, neste dia, houve muitos atrasos sendo que às 9h10 só estavam presentes doze alunos, o que não acontece habitualmente. De facto, apesar de concordar com a importância que este dia festivo acarreta, considero também que a responsabilidade e o compromisso devem manter-se. Para contornar a falta de comparência, o docente, antes de iniciar as revisões para o teste de Matemática, promoveu um breve diálogo sobre as fantasias dos alunos. O titular deu maior ênfase a um dos alunos que apresentava uma fantasia feita com materiais reutilizáveis, questionando quem é que tinha feito a máscara, e este referiu que tinha sido feita em conjunto com os pais. O professor elogiou a máscara e frisou que é muito importante este tipo de práticas sustentáveis, não só porque estamos a reutilizar materiais, protegendo assim o Planeta Terra, como também apela à criatividade.

Após todos os alunos chegarem à sala, antes de iniciar a revisão, o docente questionou se algum aluno tinha dúvidas relativamente à matéria. Sem existirem dúvidas, o professor procedeu para as revisões dos conteúdos de Matemática, nomeadamente: o perímetro, os polígonos e as operações aritméticas. Para rever estes conteúdos, realizou vários exercícios no quadro, semelhantes ao que iriam aparecer no teste formativo. Este modelo de avaliação, de acordo com Compañó (2018, p. 163), “põe a avaliação ao serviço da adaptação da prática educativa às necessidades dos alunos, já que não se tem só em conta o resultado final, mas todo o processo de aprendizagem”.

As respostas foram dadas oralmente e constatei que durante as revisões, para alguns alunos, as execuções dos exercícios propostos foram acessíveis, pela rapidez de resposta por outro lado outros mostraram-se apreensivos. De facto, esta situação pode depender de vários fatores, o entusiasmo perante o dia em questão, a falta de confiança, a falta de conhecimentos, a timidez, ou até mesmo o ritmo de aprendizagem de cada um. Considero, que na educação existem cada vez mais, alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, sendo necessário o respeito e a compreensão bem como um maior auxílio nestes casos. De acordo com Ferreira (2017), a escola deve dar resposta a todos os alunos “respondendo às necessidades individuais de cada aluno em situação de aprendizagem” (p. 15).

O entusiasmo deste dia levou alguns participantes a terem comportamentos desafiantes, como exemplo: a falta de atenção e a conversa com o colega do lado. Uma das estratégias que o professor utilizou para colmatar a situação foi captar novamente a atenção, elevando o tom de voz. De acordo com Arends (2008, p. 189), “os sistemas de sinais são particularmente eficazes” uma vez que ajudam os alunos a recuperar a concentração.

Posteriormente, o período da tarde, foi preenchido pelo desfile de máscaras (Figura 7), na qual participaram todas as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este desfile foi organizado pelos professores titulares, com o apoio dos alunos estagiários. De facto, Durão e Almeida (2017, p. 78) afirmam que a função do supervisor é orientar o “aluno no desenvolvimento do processo da prática pedagógica, facultando-lhe a oportunidade de aprender através da cooperação, da partilha, do diálogo, da comunicação, da experimentação e da ação-reflexão”. A estratégia implementada



Figura 7 – Desfile de Máscaras

neste desfile, foi agrupar os alunos por categorias, desde princesas, monstros, super-heróis, futebolistas, famosos e máscaras sustentáveis, ou seja, feitas com materiais recicláveis.

Os alunos teriam de percorrer o recreio, desfilando pelo espaço disponibilizado. Importa destacar que, embora não fosse um concurso oficial da “melhor máscara”, verifiquei que existiu uma pequena competição entre turmas, pois os alunos expressavam o seu apoio perante os companheiros de sala, de uma forma menos contida. Estanqueiro (2010, p. 19) sustenta que “a competição entre os alunos pode funcionar como estímulo, na medida em que satisfaz o desejo de autoafirmação e o desejo de ser superior aos outros em algum aspeto”.

Após o desfile, ainda houve espaço para a Educação Artística, nomeadamente, as Artes Visuais. Esta atividade surgiu numa troca de impressões entre o professor e nós, estagiários da turma, tendo sido muito benéfica no sentido em que partilhámos ideias, promovendo a interajuda e um clima benéfico. Em concordância com Estanqueiro (2010, p. 21), “a cooperação é um sinal de qualidade na educação”. Em conjunto decidimos proporcionar um momento criativo, os alunos tiveram oportunidade de realizar máscaras através de materiais anteriormente utilizados, tais como: pedaços de tecidos, cartolinas, feltro, papel de lustre e brilhantes. De acordo como as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018, p. 7), da Educação Artística – Artes Visuais relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico “o enriquecimento das experiências visuais dos alunos estimula hábitos de apreciação e fruição dos diferentes

contextos culturais”. Esta atividade, transformou-se num momento lúdico e espontâneo de expressão artísticas em que deu aso à imaginação e à criatividade. Segundo Morel (2011, citado em Consiglieri, 2017, p. 53), “a criatividade e a liberdade são fundamentais para uma melhor aprendizagem de uma pedagogia moderna e democrática, contribuindo, assim para uma sociedade ‘aberta’ e humanista”.

Considero que é importante destacar que a Educação Artística, por vezes é considerada como desinteressante ou como uma aprendizagem despropositada. Em contrapartida, a meu ver, esta disciplina é favorável para o processo de ensino-aprendizagem sendo que este dia foi vivido com muita alegria e animação por todos os intervenientes da comunidade escolar.

1.2.8. Relato de estágio 8 – Assembleia de turma

Este relato surgiu de uma situação menos positiva, que ocorreu fora do contexto sala de aula com a turma do 3.º ano de escolaridade, inserida na escola “B”, composta por 23 alunos.

Apesar da professora titular não estar presente em todos os momentos do dia dos alunos, é-lhe chegada toda a informação referente à sua turma. Por esse motivo, teve conhecimento através de uma das cooperantes da instituição, que dois alunos se agrediram, e se insultaram no decorrer do intervalo. De facto, estes comportamentos inadequados, nomeadamente as agressões e os insultos são uma realidade social. Tal como afirmam Cortez e Medeiro (2018, p. 89), “as crianças manifestam cada vez mais comportamentos instáveis que refletem na ausência de regras e limites”. Contudo, é importante que os alunos resolvam as suas convergências entre si, mas a situação relatada levou a um extremo sendo necessário a intervenção da docente devido aos comportamentos de risco. Os vários fatores individuais, ou seja, a cultura, a etnia o género, os valores pessoais influenciam as emoções de cada criança. (Lopes & Silva, 2015a). Quando a professora reuniu a turma, já depois do recreio da manhã, na tentativa de verificar tal acontecimento pretendeu falar com os alunos. De acordo com Arends (2008, p. 189), esta abordagem “ênfatiza a importância de os professores detetarem o comportamento inadequado com precisão e de fazerem intervenções rápidas e precisas”.

A Assembleia de Turma é um espaço de encontro semanal frequente nesta turma, com a duração de 30 minutos, que diz respeito às relações sociais, às sugestões dos alunos, à resolução de soluções para problemas pessoais ou individuais, e assuntos que sejam necessários debater. Para Sérgio Niza (1992, citado em Trindade & Cosme, 2019, p. 52), a Assembleia de Turma pode ser vista como um “termómetro moral da turma” porque “nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, de relações e de valores de grupo”. Este

conceito envolve a participação ativa dos alunos e, promove o sentido crítico e reflexivo, o debate, o poder de decisão e o respeito pelo outro.

Porém, tendo em conta a situação ocorrida, a professora antecipou a assembleia, e viu-se na obrigação de interromper a planificação estipulada. Apesar dos docentes elaborarem planificações, esta deve e pode ser sujeita a alterações. Silva et al. (2016, p. 15) salientam que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para colher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”.

Posto isto, a cooperante concedeu a palavra aos dois alunos, para relatarem a versão dos factos. Na perspetiva de Cortez e Medeiro, (2018, p. 88), um “docente reflexivo tem maior probabilidade de encontrar soluções adequadas para resolver questões problemáticas do quotidiano escolar”. O aluno A referiu que o aluno B o agrediu, porque não jogava bem à bola e o aluno B discordava das acusações, negando que quando estava a jogar a bola, o colega caiu e seguidamente o insultou.

Neste impasse de contradições, a professora questionou aos outros alunos da turma, que se encontravam presentes, de modo apurar a veracidade dos factos. O aluno C e D intercederam confirmando os relatos do aluno A. É evidente que uma das grandes aprendizagens que os alunos fazem na escola é aprender a estar e a saber lidar com os outros, ou seja, a viver em sociedade. Em concordância com Serrano e Jubete (2018, p. 19), “falar de uma forma aberta sobre as mesmas ajudá-los-á a aprender a geri-las e a resolver possíveis conflitos derivados de uma má gestão emocional”.

A docente terminou o desentendimento e, após algumas repreensões sobre as atitudes dos alunos A e B, ficou decidido que os próprios deveriam estipular uma consequência mediante os seus atos. Tal como referem Trindade e Cosme (2019, p. 61), “a resolução de um conflito pode ser uma oportunidade para que as crianças e os jovens aprendam a afirmar-se como cidadãos”. Os restantes elementos da turma teriam de chegar a um consenso se concordariam ou não com aplicação da consequência.

Ficou decidido, unanimemente pela turma, que o aluno A e o aluno B ficariam sem jogar à bola durante duas semanas. Tal como referem Silva et al. (2016), os alunos devem confrontar opiniões, debates de modo a encontrar uma solução que seja aceite por todos os participantes. Esta iniciativa pretende que os alunos aprendam a construir criticamente a forma mais

inteligente de se comportarem em sociedade. De acordo com (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 191), “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação” em que a principal função é a promoção de igualdades. A professora titular ainda entregou uma ficha da sua autoria, intitulada de *Paro, Penso e Sinto – Reflexão sobre o meu comportamento* (v. Anexo 2).

Para além do acontecimento mencionado, a docente esclareceu a situação com os próprios e fê-los refletir sobre as suas ações, designando quais deverão ser os comportamentos a adotar dentro e fora da sala de aula. De acordo com Pianta, La Paro e Hamre (2004, citados em Malveiro & Veiga, 2016, p. 107), um docente que está atento aos “comportamentos problemáticos antes do seu agravamento proporciona aos seus alunos um ambiente positivo na sala de aula”. Para além do mencionado, o professor titular é considerado um elemento chave no processo de aquisição de atitudes e valores, em conformidade com o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (p. 14).

Posso inferir que este debate foi bastante proveitoso, tendo sido visível que todos os alunos puderam intervir, esperaram pela sua vez, respeitaram as opiniões uns dos outros pressupondo que estas foram sinceras e diretas. Na perspetiva de Cortez e Medeiro (2018, p. 88), “uma eficaz gestão das emoções é essencial para aliviar as tensões resultantes do quotidiano escolar”. Acredito que esta participação ativa irá ter repercussões diretas e benéficas no desenvolvimento social do aprendiz. Ao exercer uma análise sobre este relato, permitiu-me refletir sobre os desafios que os professores enfrentam diariamente e o quanto é importante observar estes momentos em contexto real, para no futuro agirmos corretamente, referindo uma frase do autor Estanqueiro (2010, p. 99) em que “os valores fazem parte da alma da educação”.

1.2.9. Relato de estágio 9 – Pais na Escola

No dia 20 de fevereiro de 2020, assisti ao dia da Escola Aberta, que consiste na vinda dos pais à escola, para observarem os seus educandos no contexto sala de aula, e para participarem nas atividades escolares. Este dia é repartido por duas manhãs, de modo a que os pais tenham oportunidade de escolher o dia em que podem estar presentes. Tal como refere Reis (2008, p. 61), “será necessário que o professor dos nossos dias seja criativo e consiga fazer esta aproximação da família com a escola”. Sendo imprescindível o envolvimento parental, este dia é implementado na escola “B”, todos os anos, para todas as faixas etárias. Como refere Davies

(1989, citado em Reis, 2008, p. 71), “o envolvimento dos pais pode ser visto como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos para além do impacto positivo nas crianças”.

Considero que este dia foi marcante para mim a nível profissional. Primeiramente porque foi promovido por uma colega de faculdade, amiga que agora exerce o cargo de professora e porque nos demonstra como lidar com estes desafios. O dia começou com a rotina habitual. Antes da chegada dos pais, os alunos preencheram o cabeçalho da folha diária, onde escreveram a data e o sumário. Terminada a tarefa, e para assistirem as atividades planeadas, os pais começaram a entrar na sala, estando presentes 17 familiares, incluindo mães, pais e um tio.

Após uma breve receção de boas-vindas aos presentes, a professora explicou muito assertivamente o que tinha delineado para o dia: na primeira parte iria abordar o Domínio da Educação Literária, e na segunda parte a Disciplina da Matemática, nomeadamente, o cálculo de Áreas. Na perspetiva de Arends (2008, p. 92), “as pessoas mostram uma grande confiança na capacidade de controlar acontecimentos através de uma planificação sofisticada”.

Antes mesmo de iniciar a narrativa, a docente começou por fazer um levantamento dos conhecimentos que os alunos já tinham sobre a manta de retalhos e, após ouvir algumas ideias, apresentou umas imagens no quadro interativo. Após a compreensão através dos elementos paratextuais questionou o que iria acontecer na história. De acordo com as Aprendizagens Essenciais para a Disciplina de Português (DGE, 2018) no 3.º ano de escolaridade, uma das estratégias pretendidas é que aluno imagine “desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências” (p. 9).

Finda a parte introdutória, a titular solicitou ajuda de dois alunos para distribuir uma folha contendo a narrativa do livro, intitulado de *A Manta: Uma história aos quadradinhos* de Isabel Minhós Martins (2010). Este livro transmite a saudade de uma avó e o valor afetivo que transporta cada quadradinho da manta de retalhos. Esta manta é capaz de trazer memórias preciosas ao ouvir histórias antigas da avó. Um bom livro, de acordo com Traça (1992, p. 75), pode “alargar a perceção do mundo, educa a sensibilidade, abre as portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros”.

Primeiramente, começou por realizar a leitura modelo e após a sua leitura, a professora deu primazia aos alunos, que tinham os pais presentes, para a releitura da narrativa. Estes

pequenos aprendizes mostraram-se empenhados e capazes. Contudo, verificou-se que existem diferentes níveis de leitura e a docente respeitou o ritmo de cada um. De acordo com Dogde (2005, citado em Ferreira, 2017, p. 27), o professor deve ser capaz de “respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, o tempo, o espaço”. Concluída a leitura, a professora dialogou com os alunos sobre a história, realizando questões de interpretação, e algumas inferências tais como: “Por que razão as tias queriam a manta?” “A dada altura, a avó recebe uma carta do tio Luís e respira de alívio, onde é que o tio Luís poderia estar?”, os alunos durante estas questões referiram diferentes respostas e a professora aceitou-as. Seguiu-se o Domínio dos conteúdos gramáticas, no qual lhes foi pedido para classificarem as palavras, designadamente os verbos, os adjetivos, os pronomes e por fim os constituintes da frase demonstrando todos os conteúdos adquiridos até a data. Em conformidade com as Aprendizagens Essenciais para a Disciplina de Português relativamente ao 3.º ano de escolaridade, o aluno deve ter a capacidade de: “identificar a classe das palavras”; “conjuguar verbos regulares e irregulares” e reconhecer a frase a partir dos seus grupos constituintes e das funções sintáticas centrais” (p. 12).

De seguida, realizou um exercício ortográfico em que expôs algumas palavras relacionadas com a história, solicitando a autocorreção das mesmas. Para ditar as respetivas palavras, a professora recorreu ao Método da Cartilha Maternal, de forma a auxiliar a escrita. De modo a que os pais compreendessem esta dinâmica, a docente explicou que este tipo de tarefas compreendia duas estratégias: a primeira assentava na autonomia e na responsabilidade, e a segunda no reconhecimento do erro e na correção do mesmo. Na perspetiva de Ruivo (2009, p. 136), “para que a criança saiba autocorrigir é preciso ter um conhecimento razoável do nosso sistema de escrita da que, como sabemos tem uma base fonológica, isto significa saber relacionar fonemas e grafemas”.

Para finalizar esta Área, a professora solicitou a ajuda dos pais para uma pequena tarefa. Estes teriam de mencionar o melhor momento em família, e os filhos teriam de realizar a mesma atividade, escrevendo num papel sem o partilharem. Só depois de redigirem o acontecimento é que poderiam partilhar com a turma. Exemplificando um momento, um dos pais disse: “Todos os domingos quando vão para a nossa cama pedir panquecas” e filho tinha escrito: “Quando almoço com a minha família”.

A atividade seguinte foi realizada depois do recreio da manhã. A chegada à sala de aula é sempre uma agitação, os alunos encontram-se a um ritmo alucinante, quando retornam e, inevitavelmente os professores estão constantemente a advertir os alunos para estarem

sossegados. No sentido de contrariar esta tendência é necessário, adotar abordagens mais holísticas do que referir ‘agora sentem-se e estejam atentos’. A professora cooperante apresentou o exemplo de uma estratégia que adota no seu dia a dia. Assim que toda a turma se encontrasse dentro da sala, a docente dava um toque na taça, sendo o sinal do *Quiet Time*. Automaticamente, os alunos sentavam-se, fechavam os olhos, respiravam fundo, mantendo-se um silêncio absoluto. Ao fim de um minuto, a professora dava três toques na taça, pondo fim ao momento do *Quiet Time*. Segundo Lopes e Silva (2015a), a utilização de práticas de relaxamento na sala de aula permite criar um clima favorável à aprendizagem, reduzir estados de agitação dos alunos, facilitando a sua atenção e o seu envolvimento nas tarefas. De facto, esta é uma premissa que pretendo levar comigo como futura professora.

No que diz respeito à Disciplina da Matemática, a professora começou por explorar os conteúdos – calcular a área de vários edifícios para formar uma pequena cidade. Segundo o Programa e Metas Curriculares da Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012, p. 20), relativamente ao conteúdo de geometria e medida (GM3), no 3.º ano de escolaridade, os alunos devem: “medir a área de figuras decomponíveis em unidades quadradas”; “reconhecer que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes”. A cooperante dividiu os alunos em pequenos grupos e, cada grupo tinha pelo menos um adulto. Entregou uma folha onde apresentava esquematicamente a cidade e partir desta, os alunos teriam de descobrir a área de cada edifício (escola, a casa, loja de doces, hospital e a igreja) como exemplo: “O castelo encontra-se numa zona com 144 cm^2 ” e, posteriormente construir em três dimensões (3D). Brenelli (2005) afirma que os alunos têm um maior interesse nos problemas aritméticos quando associados a situações reais e concretas.

Após calcularem a área e de construírem os edifícios, os alunos poderiam decorar a cidade. Antes mesmo de iniciarem a atividade, a professora frisou aos pais que a sua participação era meramente de orientadores na realização dos cálculos. No decorrer da aula, a titular solicitou a minha ajuda para orientar os grupos e ajudá-los nas dificuldades que iam encontrando, tendo sido muito gratificante. Para Durão e Almeida (2017, p. 84), o estagiário ao participar “de forma interativa e interventiva na dinâmica da sala de aula, favorece claramente o espírito de abertura, proporcionando um clima de confiança e de diálogo”. Constatei, que durante a tarefa, todos os alunos e pais estavam empenhados, participativos tornando possível não só a comunicação como também a imaginação, a partilha, a estética do desenho como podemos observar na Figura 8.



Figura 8 – Construção da cidade

Apressadamente, já devido ao curto tempo, a professora apresentou todos os trabalhos à turma e elegeu o melhor. Os parâmetros para esta eleição foram: calcular a área dos edifícios corretamente, a construção destes e, a decoração da cidade.

Resumidamente, estas duas atividades foram muito enriquecedoras compreendendo diversos métodos e, tal como afirma Arends (2008, p. 124), “os professores eficazes variam nas estratégias de ensino”. No enquadramento desta situação, de acordo com Mesquita, Pires e Lopes (2016) salientam que nos dias de hoje requer-se professores “humanamente comprometidos e capazes de promover a cidadania ativa das crianças/alunos e promover neles o desenvolvimento de capacidades que possam contribuir para os tornar agentes de bem estar social” (p. 3).

1.2.10. Relato de estágio 10 – Os medos

Na sequência da avaliação de aulas que conduzi num dia inteiro (28 de outubro de 2019), lecionei na parte da manhã uma aula no âmbito da Disciplina de Português na turma do 4.º ano, que teve como finalidade específica a interpretação do poema “Eu tenho medo”, de António Torrado, inserido na coletânea de poemas da literatura portuguesa *Poesia para todo o ano*, de Luísa Ducla Soares.

António José Freire Torrado nasceu em Lisboa em 1939, licenciou-se em Filosofia, sendo um escritor com obra literária para o público infantojuvenil e para o público adulto. O seu percurso profissional incluiu atividades como jornalista, professor, produtor, editor e argumentista para a televisão, nomeadamente na RTP (Pires, 2006, p. 470), onde foi chefe de departamento de programas infantis e Diretor do Gabinete de Projetos. Trabalhou nas áreas do cinema e, sobretudo, do teatro. Foi ainda fundador e codiretor de uma escola de ensino infantil e básico, bem como do Instituto de Apoio à Criança (Pires, 2006, pp. 469-470).

Na produção escrita de Torrado, há a apontar não só que foi coordenador de suplementos infantis e juvenis de jornais diários, como ainda que escreveu ensaios sobre educação e sobre literatura. Porém, é sobretudo no campo da literatura infantil que a sua obra se evidencia. Aliás

este autor é considerado como um dos “clássicos da literatura infantil portuguesa” (Magalhães, 2008, p. 71).

Para além dos livros de poesia, narrativa e teatro que destinou a público adulto, Torrado publicou, desde 1969, centenas de títulos para crianças e jovens. Foi distinguido com vários prémios, como, por exemplo o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura Infantil em 1988, sendo ainda incluído na Lista de Honra do Prémio Internacional Hans Christian Andersen.

A obra de Torrado, para crianças, é caracterizada por nos dar textos “leve[s] com um fino humor e imaginação desenvolta, palavra ágil e situações com algum *nonsense*, em que os animais desempenham um papel preponderante” (Barreto, 2002, p. 509). Deste modo, o escritor privilegiou o pensamento mágico, insistindo na representação de animais, de modo a tornar a mensagem mais eficiente perante o público, porque, segundo Pires (2006, p. 471), “escrever para a criança, é uma forma de dialogar com o futuro”. Atentando na linguagem usada pelo autor, a sua escrita vai desde o “puro ludismo até à sensibilização para a injustiça social, à crítica mesquinhez humana, com frequência na ironia, do humor e até de uma certa visão perversa do mundo” (ibidem).

O poema “Eu tenho medo” fala-nos de “um vampiro ainda novo” que teme personagens típicas dos contos tradicionais, como a noiva do João Ratão, o Capuchinho Vermelho, a Cinderela; e o “Mestre André” (da cantiga “Foi na loja do Mestre André”). Esta alusão a personagens da literatura tradicional recupera a função essencial desta mesma literatura: a “transmissão da memória e valores da comunidade”, desempenhando, assim, “um importante papel socializador, enquanto factor pedagógico de transmissão de um certo saber”, em suma, sendo “um elemento importante da vida coletiva, enquanto rito de coesão social”. (Bastos, 1999 p. 61). Enquanto aquelas personagens atormentam o “vampiro ainda novo”, outras situações causam-lhe “bom humor”: um “bom filme de terror”, o “escuro”, os “trovões”, “morcegos” e “ratos”. Também não teme “andar à noite pelo cemitério”. O que o deixa mesmo apavorado é ver nos “canais” da TV “bonecos animados” ou “programas musicais”. Assim, o vampiro (que é uma personagem assustadora para o ser humano) demonstra que também tem medos. Curiosamente, os medos dele são o contrário dos medos das crianças.

Primeiramente, antes da leitura do poema acendi algumas velas, baixei os estores de modo a criar um ambiente confortável, pois o próprio poema o solicitava. Acredito que cabe ao professor promover um ambiente acolhedor e misterioso para captar. Após, realizei a leitura do

poema em voz alta. A leitura oral “permite ao ouvinte a sua compreensão” a “expressão a fim de transmitir as emoções inerentes ao conteúdo do texto” (Buescu, Moraes, Rocha & Magalhães, 2012, p. 19).

Feita a leitura do poema, distribuí uns pequenos envelopes que continham as respectivas quadras do poema, para que os alunos o organizassem. O poema é composto por nove quadras, de redondilha maior, como usado na poesia popular portuguesa. De acordo com esta estrutura questionei, por exemplo: “Quantas quadras têm o poema?”.

O poema é muito rico, tem rima cruzada o que o torna muito musical. Quanto ao vocabulário, apresenta palavras que os alunos não usam no seu quotidiano e, devido à falta de entendimento dos significados de algumas palavras (“atormento”, “saguão”, “esguedelho”), que eram fulcrais para a compreensão do poema, solicitei que fossem ao dicionário. Entreguei uma proposta de trabalho (v. Anexo 3) para registarem os significados e dei-lhes algum tempo para os procurarem, clarificando assim as conceções das palavras e promovendo o enriquecimento do vocabulário. Como está estipulado no Caderno de Apoio Aprendizagem da Leitura e da Escrita (Buescu et al., 2012):

O desenvolvimento da habilidade de identificação das palavras escritas e o aumento do vocabulário vão a para, ao longo deste processo. Quanto maior a habilidade, maior a prática da leitura e o maior número de palavras novas ou pouco conhecidas que são identificadas e associadas ao significado induzido pelo contexto. (p. 9)

Por outro lado, coloquei questões de interpretações como, a título de exemplo, “Quais são os medos que o vampiro tem?”; “O que é que ele gostava mais de fazer?”, Bem como algumas perguntas abertas, promovendo o gosto estético, tais como: “Gostaram do poema?” E, ainda mais individualizado e um pouco intimista, “O que é o medo para ti?”; “O que é que podemos fazer para superar o nosso medo?”. Considero importante destacar algumas das respostas, como, por exemplo, à última questão: “Podemos enfrentá-los”; “Desafiando o medo”. Segundo Garner e Power (1996, citados em Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 353), “a compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda fortemente as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros”. Como exemplo, apresentei o meu medo para lhes dar conforto, coragem, e demonstrar que todos nós podemos ter medos não devendo ter receio de os partilhar.

Finda a atividade considero que superou os objetivos propostos: os alunos mostram-se interessados e motivados, desenvolvendo a leitura, a imaginação, o respeito e a partilha.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

O segundo capítulo enfatiza a importância das planificações em sala de aula e sublinha as suas estratégias. Em primeiro lugar sistematizo uma breve fundamentação teórica, onde se pretende abordar uma série de questões específicas sobre a importância de planejar em sala de aula, quais as estratégias a implementar e quais os recursos a utilizar de modo a que as crianças e os alunos aprendam de forma eficaz. Posteriormente, são apresentadas 8 planificações em quadro, elaboradas por mim: 4 referentes à Educação Pré-Escolar e 4 planificações referentes ao 1.º Ciclo do Ensino de Educação Básica. Estas encontram-se devidamente sustentadas com autores e com conceitos sobre estratégias e recursos utilizados.

2.2. Fundamentação Teórica

O ato de planificar é um processo construtivo básico que surge na necessidade de o docente organizar o currículo e as estratégias, de modo a criarem um guião para a sua ação futura.

Este programa enraíza-se por ser uma aprendizagem construtiva e significativa, porém de forma indireta pelo facto de não conceber os fatores externos. Posto isto, o docente tem o dever de ajustar os programas escolares e incluir os fatores internos, isto é, às características do meio onde se insere, o grupo de alunos, incorporando a cultura curricular os princípios e estratégias do projeto educativo de cada instituição.

A planificação resulta de uma prática pedagógica sistematizada, sendo um “conjunto de atividades pelas quais o docente prevê, seleciona, organiza os conteúdos para cada situação de aprendizagem, com a finalidade de progredir melhores resultados e alcançar as competências propostas” (Moitas, 2013, p. 27).

Como referem Clark e Lampert (1986, citados em Arends, 2008):

A planificação do professor é uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas. O currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificações através de adições, eliminações e interpretações, e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase. (p. 93)

Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 51) afirmam que o “plano inclui, objetivos e conteúdos de ensino – o que se planeia ensinar e pode, ainda incluir métodos e experiências – o como se planeia ensinar – sobressaindo, neste aspetos, a ordem ou sequência em que se vai ensinar”.

Mattos (1968, citado em Moitas, 2013, p. 17) reconhece que a planificação do ensino “é a previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem atividades docentes e discentes de modo a tornar o ensino seguro, económico e eficiente”.

Nesta perspetiva, a reflexão é precisamente um dos elementos considerados imprescindíveis quando o educador prepara, analisa, investiga, procura soluções para aprendizagens mais enriquecedoras e mais dinâmicas. Segundo Moitas (2013):

Planificar implica ir para além de olharmos para crianças como seres meramente observados, ou seja, a intenção pedagógica da planificação dará condições para o educador/professor criar objetivos e dinamizar atividades adequadas, dando assim um real ponto de partida para esta observação. (p. 18)

Presentemente, o modo funcional do ensino educacional depende das planificações elaboradas pelo educador/professor num determinado contexto e conteúdo aplicando as estratégias necessárias para motivar os alunos. Neste sentido, Moitas (2013, p. 24) “confere maior eficácia às atividades educacionais para que seja possível alcançar as metas propostas, bem com repensar sobre os objetivos não atingidos”.

Arends (2008, p. 100) afirma que a “planificação do professor é um processo complexo e interage com outros aspetos do ensino sendo influenciada por muito fatores, abrangendo quase tudo aquilo que o educador faz”. Desta forma, o educador/professor quando planifica deve ter em conta o grupo-alvo e um conjunto de fatores que são determinantes para a sua aprendizagem, nomeadamente, o interesse e as necessidades no seu conjunto e individualmente.

No entanto, nem sempre o que o professor planeia é exequível, e diversas vezes requer alterações de estratégias de forma harmoniosa, de modo a melhorar a aprendizagem das crianças e a tornar o ensino mais eficiente. Como referem Silva et al. (2016, p. 15), planejar permite não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também é agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.

Neste ponto de vista, as planificações não devem ser uma ferramenta que assente num plano rígido, devem ser flexíveis tendo sempre um objetivo desenvolver uma aprendizagem significativa e ao ritmo de cada criança. Como afirma Dodge (2005, citado em Ferreira, 2017, p. 27), um processo de planificação deve-se considerar “diferentes níveis de dificuldades [...] de forma a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, o tempo, o espaço e atividade devem ter suficiente flexibilidade para acolher capacidades distintas de aprendizagem”.

Em suma, pode-se concluir que planificar é umas das tarefas mais exigentes e complexas, enquanto futura educadora/professora, pois só é possível uma aprendizagem eficiente, se o professor reunir uma série de estratégias diversificadas e, adequadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades a cada criança. De acordo com Trindade e Cosme (2019, p. 40), estes autores referem que “independentemente das estratégias que se adote, importa que todo o processo seja pensado organizado em função da finalidade de promover a participação” dos alunos.

É necessário salientar que existem 4 modelos de planificações, nomeadamente: planificações diárias, onde estão inseridas as planificações por aula, as planificações semanais, mensais e anuais. No decorrer no capítulo, apresento somente o formato das planificações por aula em que esboçam detalhadamente as estratégias utilizadas para os vários Domínio e Áreas. De acordo com Arends (2008, p. 118), “o formato de aula inclui uma declaração clara de objetivos e uma sequência de atividades de aprendizagem para a aula”.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de atividade do Domínio da Educação Artística no Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro Linguagem – 3 anos

O Quadro 2 é referente a uma atividade planeada para a faixa etária dos 3 anos, e contempla o Domínio da Educação Artística mais especificamente, o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. Esta planificação insere-se num dia inteiro de atividades, relacionada com a temática dos seres vivos através da leitura do livro *Vamos à caça do urso* de Michael Rosen (2004).

Quadro 2 – Planificação do Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro Dramatização

Domínio das Expressões Artísticas			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min.	Iniciação à Educação Literária: - Antecipação de conteúdos; - Ouvir ler - Expressão de sentimentos e emoções.	<ul style="list-style-type: none"> Sentar as crianças em semicírculo, nas almofadas de modo a que todas possam visualizar o livro; Introduzir uma música para interligar com a história, <i>Vamos à caça do urso</i>; Questionar às crianças acerca do que veem na capa e pensam que irá ser relatado na história; Promover a dramatização através da leitura da história ao som da melodia; Explorar a história através de questões dirigidas às crianças; Solicitar que realizem o reconto da história; Proporcionar o diálogo, para desenvolver competências linguísticas; Apelar aos sentimentos e às vivências. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitor de Cd's; Livro <i>Vamos à caça do urso</i> de Michael Rosen.

Na minha perspectiva, contar histórias na valência da Educação Pré-escolar deve ser uma atividade imprescindível na rotina das crianças. Porém, a estratégia adotada não partiu meramente através da sua leitura, mas sim da dramatização apelando à parte teatral e sustentando-se no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. Tal como refere Pennac (1993, p. 24), na leitura “é necessário imaginar tudo [...] A leitura é um acto de criação permanente”. Neste sentido, a atividade a que me propus realizar incide sobre a dramatização do livro *Vamos à caça do Urso* de Michael Rosen (2004). Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), o jogo dramático ou “faz de conta”, em que as crianças adotam um papel de outras personagens “pessoas, animais ou máquinas” [...]:

Desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança. (p. 52)

Antes de dar início à dramatização, coloquei as crianças em semicírculo no chão da sala, para que todas conseguissem observar e interagir da melhor maneira na atividade. De seguida, elucidei algumas características de um urso e realizei algumas questões, tais como: “Já viram algum urso?” e “Quem é que tem medo dos ursos?”. Serrano e Jubete (2018, p. 19) referem que “deve-se proporcionar um ambiente que permita às crianças expressarem as suas emoções, sejam elas positivas ou negativas”. Posto isto, pretendi apelar à imaginação e à criatividade, referindo que vamos à “Caça de um urso” e, para isso, precisaríamos de alguns instrumentos para o apanhar, questionando de seguida quais seriam. Estas questões promovem nestes pequenos aprendizes, não só a imaginação, como também apela às suas vivências e memórias. Seguidamente, mostrei a capa do livro e questionei o que iria acontecer na história concretizado a antecipação de conteúdos com base nas ilustrações.

Continuamente, para promover um ambiente harmonioso e criar entusiasmo no decorrer da narrativa, introduzi uma música instrumental, incentivando à aventura, com características referentes ao tema como os respetivos sons: vento, chuva e riachos. De acordo com Silva et al. (2016, p. 54), a abordagem ao Subdomínio da Música, presente nas Orientações Curriculares do jardim de infância, “dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança”. No decorrer da melodia, iniciei à dramatização, solicitando, por parte das crianças, gestos simples, sons relativamente a onomatopeias relacionadas com os momentos vivenciados tais como: “chap, chap” “reste, reste” “pate pate”; movimentos corporais e por fim repetições sucessivas de frases completas, como exemplo: “Vamos à caça do outro, não temos medo”; “Vamos caçar um dos grandes”;

“Que belo dia!”. Magalhães (2008, p. 9) afirma que “o treino das competências fonéticas, da concentração tornam-se um instrumento eficaz para um imprescindível trabalho de memorização”. No decorrer desta etapa, foi possível verificar que as crianças permaneciam entusiasmadas e envolvidas em toda a atividade. Todavia, sendo crianças de uma faixa etária que necessita ainda de um modelo visual, foi necessária a minha orientação e ajuda no decorrer da mesma. Silva et al. (2016) reiteram que:

O apoio do/a educador/ao jogo dramático da iniciativa da criança permite ampliar as suas propostas, de modo a criar situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que esta a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal. (p. 52)

Terminada a dramatização pedi para refletirem acerca da personagem e questionei-os se os meninos deviam ter fugido do urso, ou se o urso só queria apenas brincar, dando primazia à criatividade da criança enriquecendo o seu imaginário, revelando recriações que fomentem a articulação de ideias e ilações. Acredito cada vez mais que a sala de aula é um palco de um teatro em que nós como futuros educadores e professores devemos promover sentimentos, expressões e experiências indispensáveis para o desenvolvimento da criança.

2.3.2. Planificação de atividade do Conhecimento do Mundo – 3 anos

A seguinte planificação referente no Quadro 3 visa abordar, em conjunto com as crianças dos 3 anos de idade, a Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, o tema dos animais: características da classe das aves. Considero que esta atividade foi uma das mais desafiantes, especialmente pela faixa etária em que se inserem as crianças, e pela dificuldade na gestão dos animais dentro da sala.

Quadro 3 – Planificação do Conhecimento do Mundo – Características das aves

Área do Conhecimento do Mundo			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min.	Características dos seres vivos; – Classe das Aves	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças em semicírculo, nas almofadas; • Promover a curiosidade das crianças, colocando no centro um ninho com ovos de esferovite, de modo a simular um ninho de uma galinha; • Realizar um breve diálogo sobre o que estão a observar apurando as conceções alternativas; • Apresentar duas aves sendo um macho e uma fêmea; • Descobrir as principais características das aves, tendo em conta a classe a que pertence o animal; • Sintetizar oralmente as características identificadas; • Realizar uma caça aos ovos de gelatina; • Questionar se os mesmos são iguais ou diferentes do ovo da galinha; • Descascar o ovo e prová-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninho; • Ovos; • Pintainhos; • Gaiola; • Alimento para as aves; • Água; • Ovos de gelatina.

A disposição da sala de aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens. Se pretendemos ambientes diferentes e renovados, é necessário organizar a sala com base na funcionalidade da atividade. Seguindo esta linha de ideias, Arends (2008, p. 126) reforça que a maneira como “o espaço é usado, influencia na forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem”. Assim sendo, optei por formar uma roda no chão da sala de modo a que todas as crianças vissem os colegas e o ninho que se encontrava no centro.

O ponto de partida desta atividade teve como objetivo questionar o que observavam, e a quem pertencia o ninho obtendo diversas respostas tais como: “ovo de um pato; de uma galinha; ou de um crocodilo”. As concepções alternativas estão fortemente influenciadas pelo contexto social e cultural e pelas linguagens dos meios de comunicação. Tal como referem Pozo e Gómez-Crespo (1998, citados em Hoffmann & Strieder, 2017, p. 98), “o conceito alternativo é uma reelaboração da espontaneidade que o aluno carrega em si, desde suas primeiras experiências de vida”.

Em forma de supressa, com ajuda de um colega de estágio, apresentei ao grupo duas aves, e deixei que as mesmas andassem à volta das crianças. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) são explícitas no que diz respeito ao contacto com os seres vivos e defendem que “[...] estas experiências são muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (p. 90).

Posteriormente, explorámos as várias características das aves, começando evidentemente, pelas características que poderíamos observar diretamente, e de seguida pela sua nutrição e pelo crescimento das mesmas. Na Educação Pré-Escolar, as crianças devem ser conduzidas de modo a “compreender e identificar características distintas dos seres vivos e reconhecer as diferenças e semelhanças entre animais e plantas” (Silva et al., 2016, p. 91). Nesta linha de pensamentos, o processo de ensino-aprendizagem implica dar a conhecer uma série de experiências às crianças aproximando-se o mais possível da realidade, promovendo assim, um ensino mais proveitoso e diversificado. Para tal, como refere Aharoni (2008, citado em Caldeira & Reis, 2013, p. 6), na educação, “tal como na vida, as primeiras impressões são importantes. O modo como um assunto é apresentado pela primeira vez irá determinar em grande medida a atitude futura” da criança.

De modo a complementar e a terminar a atividade, incorporei nesta planificação um jogo lúdico-didático relacionado com o tema em questão. Este jogo consistia numa caça aos ovos, em que cada criança teria de procurar pela sala um só ovo, e retornar ao seu lugar. Na Educação Pré-Escolar, o jogo é considerado uma ferramenta “atrativa e tem em conta os interesses, motivações” das crianças (Silva et al., 2016, p. 44).

De imediato, estabeleci regras objetivas e claras da atividade para promover um ambiente harmonioso no seu decorrer. De acordo com a fonte anteriormente citada, os jogos com regras são importantes para a motricidade, para a socialização com os outros e para o alargamento do vocabulário. Após a descoberta de todos os ovos, referi que deveriam ter cuidado ao manuseá-los, pois sendo um alimento frágil, poderia partir-se facilmente. O objetivo pretendido era proporcionar na criança autonomia e responsabilidade pelo ovo e nesta perspetiva demonstrei como deviam transportar.

Por fim, questionei se o ovo era igual ou diferente dos ovos da galinha e obtive de uma forma unânime uma resposta afirmativa. Para verificar a veracidade da resposta do grupo, solicitei que estes descansassem o ovo, sozinhos, apelando à motricidade fina, e constatei que não existiram quaisquer dificuldades nesta tarefa. Apercebi-me do espanto por parte das crianças ao verificarem que o ovo não era “normal”, mas sim de gelatina. Seguidamente, solicitei que provassem o ovo, recorrendo ao sentido do paladar (Figura 9). Após sistematizar a aula, constatei que a atividade foi bastante dinâmica e interativa, porque todas as crianças demonstraram satisfação e surpresa no seu decorrer.



Figura 9 – À descoberta do ovo de gelatina

2.3.3. Planificação de atividade do Domínio da Matemática – 4 anos

A planificação que se segue (Quadro 4) foi idealizada para introduzir as regras de segurança rodoviária recorrendo a um itinerário. Esta atividade teve como objetivo, promover o Domínio da Matemática interligando com a Área do Conhecimento do Mundo.

Quadro 4 – Planificação de atividade do Domínio da Matemática – Segurança Rodoviária

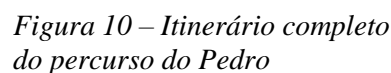
Área: Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min.	Laterização; Orientação espacial; Sentido de número.	<ul style="list-style-type: none">• Sentar os alunos nos respetivos lugares;• Mostrar um saco e apelar ao sentido auditivo, de modo a descobrir o que está no seu interior;• Apresentar as peças do <i>Cuisenaire</i> em madeira, previamente feitas, em formato grande;• Dialogar sobre os respetivos valores das peças e associar às cores;• Distribuir, previamente a cada criança, um itinerário e as caixas com as peças do <i>Cuisenaire</i> pelas mesas correspondentes;• Realizar o percurso do ‘Pedro’ de acordo com as normas de segurança;• Colocar o valor das peças do <i>Cuisenaire</i> correspondente ao trajeto do Pedro;• Apelar aos conhecimentos e vivências das crianças.	<ul style="list-style-type: none">• Saco;• <i>Cuisenaire</i> de madeira em grandes dimensões;• Folha com um itinerário;• Imagens plastificadas;• Bicicleta e capacete;• Semáforos;• Colete;• Sinais de trânsito.

Esta atividade pedagógica acima planificada pretendeu, inicialmente, apelar ao sentido auditivo em que utilizei um saco opaco com peças do *Cuisenaire* e questioneei o que poderia estar no seu interior, suscitando assim maior interesse e, deixando as suas ideias surgirem sem qualquer inibição. Recorrentemente os docentes, quando lecionam os conteúdos programáticos, verbalizam-nos de imediato, não apelando às conceções prévias destes pequenos principiantes. Esta estratégia na minha ótica, não é a mais adequada no sentido em que as crianças têm a simples tarefa de ouvir. Na minha opinião defendo que devemos deixá-los falar e saber ouvi-los para que no final possa existir uma aprendizagem cooperativa. Nesta atividade verificou-se o entusiasmo das crianças na descoberta do que se encontrava no interior do saco.

Após a descoberta do material, *Cuisenaire*, solicitei a participação de algumas crianças para retirarem uma peça do saco e identificarem a cor e o respetivo valor. Segundo Caldeira (2009a), este tipo de jogo de reconhecimento, em que pretende levar a criança a reconhecer as peças do *Cuisenaire* através do tato, permite desenvolver nas crianças “a classificação e a seriação” (p. 131).

Posteriormente, cada criança tinha um pequeno itinerário e, no chão da sala encontrava-se um de maiores dimensões com os respetivos sinais de sinalização, que deveriam respeitar. A separar estes sinais, encontravam-se, no chão, quadrados brancos feitos em cartão que

A atividade consistiu na realização do itinerário seguindo uma ordem sequencial. Primeiramente, simulei um trajeto de bicicleta com vários objetos, nomeadamente, com sinais de trânsito apelando à segurança rodoviária. Antes de iniciar o trajeto, questionei quais as normas de segurança para andar neste veículo de forma correta, das quais obtive respostas como por exemplo: “Utilizar o capacete, cotoveleiras e joalheiras”. Aproveitando estas respostas, cada criança que realizava o trajeto colocava os respetivos objetos. Ao iniciar o itinerário a criança tinha de contar as peças brancas, desde o início do percurso até encontrar o primeiro obstáculo e associar a contagem a uma peça do *Cuisenaire*. O restante grupo representou esta tarefa no seu próprio itinerário como pudemos observar na Figura 10. Para a realização do restante percurso solicitei a ajuda de outras crianças para participarem para promover a participação global.



Nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a autonomia com a pessoa e com aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros [...]. (p. 33)

2.3.4. Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

42

Escrita. Nesta atividade, pretendi desenvolver a consciência fonológica, o enriquecimento lexical, comunicação oral e o prazer pela leitura.

Quadro 5 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Área: Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> –Prazer e motivação para ler; Consciência linguística: – Compreensão de texto; – Comunicação oral; – Abordagem à escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula formando pares; • Distribuir vários livros da história <i>Surpresa de Handa – Eileen Browne</i> e sacos com palavras e imagens ilustrativas; • Dialogar com as crianças sobre os elementos paratextuais do livro; • Permitir que as crianças expressem ideias sobre a história; • Interpretar a história e explorá-la; • Explicar o significado da palavra “aguçadas”; • Descobrir oralmente outras palavras com o som /s/; • Explorar a palavra “doce” com recursos de letras móveis; • Formar outras palavras a partir da palavra doce; • Levar um grupo à Cartilha Maternal enquanto as restantes crianças realizam a proposta de trabalho; • Realizar a correção da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • 23 Livros: <i>A surpresa de Handa</i>; • Letras móveis; • Etiquetas; • Letras móveis;

Primeiramente, iniciei a atividade formando pares e, cada par tinha um livro em formato pequeno (A5), cujo nome do mesmo era a *Supressa de Handa* (2009) escrito por Eileen Browne. Selecionei este livro porque para além de se encontrar incluindo na lista de livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura [PNL] (2017) para a Educação Pré-Escolar, desperta o interesse pela diversidade cultural e apela à curiosidade das crianças, uma vez que as suas ilustrações são cativantes. O livro retrata a história de uma menina, *Handa*, que pretende levar um cesto cheio de fruta, pela savana africana, à sua amiga Akeyo. Porém, durante o caminho diversos animais da selva, sem *Handa* se aperceber, iam retirando um fruto da cesta. Quando a personagem principal, chega à aldeia da amiga fica surpreendida por observar um cesto com frutos diferentes do início da história.

Neste paradigma, trabalhei, em primeiro lugar, os elementos paratextuais, a capa e a contracapa. Tal como afirma Poslaniec (2006):

A finalidade dos paratextos consiste em fazer com que as crianças antecipem o conteúdo de um livro, utilizando todas as indicações possíveis, excluindo a história. Aguça-se a sua curiosidade, e, por outro lado eis o aspeto lúdico desta atividade - as crianças têm pressa em comparar aquilo supõem ser conteúdos do livro com a verdadeira história. (p. 33)

Neste limiar, a estratégia de dramatização que decidi adotar, teve dois grandes objetivos. O primeiro refere-se a uma leitura dinamizada e simplificada, na sequência, em que as crianças podiam participar, e estavam interligadas, como por exemplo: ter autonomia para virar as páginas do livro pela ordem sequencial, ou seja, sem alternar páginas; realizar a leitura das palavras e colocar no decorrer do texto; e colocar as imagens dos frutos (v. Anexo 4). O segundo

objetivo teve como intuito realizar uma leitura participada questionando o que iria acontecer no decorrer da história, desenvolvendo o ato comunicativo. Na perspectiva de Sim-Sim (2008), quando as crianças “convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras” (p. 36).

No decorrer da história, realizei algumas questões, por exemplo: “Qual o significado da palavra: aguçadas, de modo a contribuir para o desenvolvimento lexical, fonológico e enriquecimento do vocabulário. No entanto, reagindo à incapacidade de resposta por parte das crianças, pois não conheciam o seu significado, apresentei sinónimos, tais como: “afiado” e “fino”. De acordo como Ruivo (2009):

O vocabulário é de extrema importância para a escolaridade do aluno e também é verdade que essa importância só é efetivamente produtiva se contribuir para o desenvolvimento do pensamento, ou seja, mais do que armazenar vocábulos é importante saber usá-los no contexto correto de forma a que ele contribua continuamente para o desenvolvimento global do aluno. (p. 122)

Posteriormente trabalhei a consciência linguística, na qual as crianças tinham em cima das suas mesas um saco com letras móveis e um quadro plastificado, com o intuito de construir a palavra “doce”. Ruivo (2009, p. 353) reconhece que este material didático é considerado “de grande valor pedagógico porque permite aceder à construção e desconstrução de palavras, à construção de novas palavras através de sílabas de uma palavra dada e até à construção de frases quer sejam ditadas quer sejam copiadas”. Após a escrita da palavra e feitas as devidas correções, apelei às vivências das crianças, solicitando alguns exemplos de alimentos doces.

Para além das letras que compreendiam a palavra acima referida, o saco continha, ainda, uma letra intrusa, a letra /s/, ou seja, uma letra que não era necessária para a formação da palavra. Morais (1997, p. 111) afirma que “ao aprender a ler, a criança aprende a associar uma forma ortográfica a cada palavra, ou seja, à sua forma fonológica”. Com a letra intrusa, solicitei às crianças que construíssem outro vocábulo. Verifiquei que uma das crianças na procura da formação de outras palavras, “lia lentamente, juntando as sílabas murmurando-as como se as saboreasse, e, quando tinha a palavra inteira dominada, repetia-a de uma só vez” (Sepúlveda, 1993, p. 28). Assim sendo, formaram palavras como por exemplo: “Eco”; “Cedo”; “Dose”. Estes pequenos jogos são de extrema importância, visto que a criança tem de reconhecer as letras e os seus sons de modo a formar novas palavras. Compreendi que este pedido não foi uma tarefa fácil, e reagindo à incapacidade de resposta por algumas crianças, recorri aos

conhecimentos da Cartilha Maternal, uma vez que com “este método a criança familiariza-se com as letras e os seus valores fonéticos” (Ruivo, 2009, p. 114) o que permitiu uma gradual melhoria na procura de novos vocábulos.

Ao longo da minha intervenção pedagógica, todas as tarefas foram desenvolvidas através do trabalho a pares, de modo a incentivar o trabalho cooperativo, a partilha, a interajuda e a comunicação de ideias. Segundo Arends (2008), quando as crianças realizam atividades entre pares, só conseguem alcançar o sucesso quando o outro, com quem trabalham, o consegue alcançar também.

Na sequência desta atividade abordei, parcialmente, o Domínio da Matemática promovendo a interdisciplinaridade, pois é essencial que estes pequenos principiantes sejam expostos a componentes de domínios combinados, de modo a desenvolverem experiências diversificadas no processo de ensino-aprendizagem. Esta implementação verificou-se na contagem de frutos exóticos conforme iam surgindo na história através de um gráfico de barras.

2.3.5. Planificação de aula da Disciplina de Estudo do Meio – 1.º Ano

O Quadro 6 é referente a uma planificação idealizada para os alunos do 1.º ano, inserida na Disciplina de Estudo do Meio. Na sequência do tema sobre as plantas, pretendi aplicar a metodologia de resolução de problemas. A aula foi realizada no período da manhã, com a duração de trinta minutos.

Quadro 6 – Planificação da aula da Disciplina de Estudo do Meio – 1.º Ano

Disciplina de Estudo do Meio			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 min.	Bloco 5 – À descoberta dos materiais e dos objetos	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar o espaço criando quatro grupos de 5 elementos para explorar a metodologia de resolução de problemas; • Contextualizar atividade, através de uma árvore: laranjeira; • Realizar uma breve revisão dos constituintes da planta, e respetivas funções com recurso a um dado didático; • Questionar os alunos sobre o que podemos fazer com uma laranja; • Levar os alunos ao enunciado do problema – “Como afundar uma laranja?”; • Revelar os materiais que cada grupo poderá utilizar; • Identificar as conceções alternativas individualmente através do registo de um desenho do material que pensam ser o mais adequado; • Relembrar as regras de segurança e comportamentos no manuseamento do material; • Dar oportunidade aos grupos para testarem a eficácia do material e resolverem o problema que lhes é proposto; • Solicitar a cada grupo a partilha da sua solução para a resolução do problema; • Integrar e aprofundar os conhecimentos do grupo, realizando uma breve explicação sobre as características da casca da laranja; • Desafiar a turma, colocando outra questão: “Será que é possível afundar outro tipo de fruto, com uma casca diferente?”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laranjeira; • Dado; • Laranja; • Água; • Recipiente transparente • Faca redonda; • Palitos; • Paus de espetada; • Garfo; • Folha de registos;

Existem determinados momentos no nosso cotidiano em que é necessário tomar decisões. Porém, algumas destas decisões não são deliberadas criticamente ou não são resolvidas na sua plenitude. O objetivo desta atividade foi implementar o trabalho cooperativo, destacando a metodologia de Thouin (2013), nomeadamente, a resolução de problemas. Esta metodologia de trabalho baseia-se no processo crítico e reflexivo que parte de problemas reais relacionados com o quotidiano. De acordo com Lopes, Silva e Moraes (2019), este método possibilita que todos os alunos identifiquem, analisem as ideias e partilhem perspetivas, decisões de forma a solucionarem o enigma.

Decidi contextualizar a atividade através de conteúdos adquiridos previamente, nomeadamente, as plantas e os seus constituintes fazendo uma breve revisão dos mesmos. Iniciei a aula colocando uma adivinha à turma: “Tenho uma casca grossa preciso de ser descascada, sou a ... saborosa de muitos gomos formada”. Após descobrirem a resposta da adivinha, mostrei uma laranjeira e realizei algumas questões, tais como: “Quais são os constituintes que observam na árvore?”; “De que cor é a flor da laranjeira?”. Estas questões foram respondidas corretamente, relativamente à cor da flor, obtive a resposta ‘cor-de-laranja’. Perante esta última resposta solicitei uma explicação para a mesma, obtendo a seguinte explicação: “Se a árvore produz laranjas que são cor-de-laranja a cor da flor teria de ser igual”. Considero que é sempre importante questionar primeiro os alunos, utilizando os seus conhecimentos, e só depois, completar ou corrigir as respostas, uma vez que os alunos expõem ideias que estão assentes nas suas vivências. De acordo com Mora (2013, citado em Murga, 2018, p. 10), os alunos “não começam a aprender com ideias e com conhecimentos abstratos, mas sim com perceções, emoções, sensações e movimentos, obtidos do mundo sensorial e como reação do mundo real”.

A aprendizagem é um processo ativo e progressivo, e por esta razão realizei um jogo didático com recurso a um dado, que continha imagens dos constituintes e a palavra ‘fruto’ (Figura 11). No decorrer do lançamento do dado coloquei diversas questões, tais como: “Menciona um exemplo de uma raiz comestível”; “Refere o nome de uma flor que tenha como letra inicial a letra M” e o “O que te faz lembrar o cheiro da laranja”.

Posteriormente, para contextualizar o problema, pedi para imaginarem que estávamos todos a retirar uma laranja da árvore e questionei o que poderíamos fazer com a mesma. Posto isto, surge o problema principal da aula: “É possível afundar uma laranja?”. Um problema só é

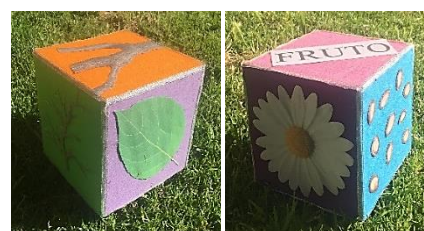


Figura 11 - Dados didáticos sobre os constituintes das plantas

visto como tal, quando não conseguimos resolvê-lo de imediato, e precisamos de encontrar soluções. Esta aprendizagem é de extrema importância porque permite aos alunos participarem na construção da sua própria aprendizagem. Buner (2016, citado em Murga, 2018, p. 67) sustenta que “a um aluno não se lhe deve falar de física, história, ciências ou matemática, mas deve fazer história, ciências ou matemática. O conhecimento verdadeiro adquirido é aquele que se redescobre”. De modo a compreender as previsões, solicitei que circundassem na proposta de trabalho (v. Anexo 5) o material que achavam mais eficaz para a resolução do problema, através da plataforma Zoom, identificando assim as respostas. Posteriormente, antes de qualquer manuseamento dos objetos, referi as regras de segurança. Thouin (2013, p. 209) afirma que devemos “antes do manuseamento do equipamento ou dos produtos, estar ciente dos eventuais perigos que possam ocorrer e garantir que são tomadas as precauções necessárias para os evitar”.

Após a definição do problema e o registo das conceções, estipulei um determinado tempo para experimentarem o material escolhido e mostrassem à turma, explicando a estratégia adotada. O trabalho do docente nesta metodologia não é explicar de imediato os conteúdos programáticos, mas sim proporcionar o material adequado promovendo nos alunos estratégias de: registo de observação, comparação de análise, e semelhanças e diferenças. O ensino-aprendizagem “possibilita criar em sala de aula um clima de aprendizagem mais favorável à exploração de diferentes pontos de vista e ao confronto de opiniões” (Johnson & Johnson, 2000, citados em Lopes, Silva & Moraes, 2019, p. 130).

Após a seleção do material e das estratégias adotadas, verifiquei que apresentavam diferentes pontos de vista. Os mesmos autores afirmam que para trabalhar nesta metodologia o aluno deve “ter a mente aberta” (idem, p. 129).

Ainda assente no fundamento dos autores supracitados, “a discussão de questões controversas obriga o aluno a ter de apresentar a sua posição e a defendê-la, procurando os melhores argumentos” (p. 130).

Findo o problema, realizei uma breve síntese referindo que existe uma particularidade na casca da laranja que faz com que esta consiga flutuar: a existência de vários orifícios permite a entrada de ar, que faz com que a densidade da laranja seja menor que a da água. Thouin (2013) afirma que “um problema completo começa geralmente por atividades de contextualização, às quais se segue uma atividade de resolução de problemas e termina com atividade de integração e de enriquecimento” (p. 9).

Deste modo, para enriquecer a atividade, dei continuidade à construção de novos conceitos e conhecimentos, sugerindo uma última questão: “Será que é possível afundar outro fruto, que contenha uma casca diferente?”. De acordo com Lopes, Silva e Morais (2019), os alunos tornam-se mais tolerantes e compreendem melhor as perspectivas dos outros, o que evidencia o uso deste método para o desenvolvimento de várias competências.

Acredito que a implementação desta atividade prepara os alunos não só para o presente como também para o futuro, tornando-os cidadãos mais críticos e capazes de resolver problemas que ocorram em determinadas situações futuras.

2.3.6. Planificação de aula da Disciplina de Matemática – 2.º Ano

O Quadro 7 apresenta a planificação referente à Disciplina de Matemática. No decorrer desta atividade pretendi trabalhar a noção de polígono, as operações aritméticas de adição e subtração. Os conteúdos referidos nesta proposta estão estipulados no Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, no Domínio Números e Operações do 1.º Ciclo. A atividade teve a duração de trinta minutos, e decorreu no período da manhã.

Quadro 7 – Planificação de aula da Disciplina de Matemática – Os polígonos – 2.º Ano

Disciplina de Matemática			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 min.	–Características dos polígonos; – Números e Operações: Adição; – Visualização espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a sala em “U” de modo a que todos possam visualizar o pano que se encontrar no chão; • Descobrir o tema da aula através da construção da palavra “polígonos”; • Dialogar com os alunos sobre o tema da aula; • Distinguir os polígonos regulares e irregulares; • Entregar um cartão plastificado incompleto sobre a classificação de diferentes polígonos; • Realizar o devido preenchimento, com uma caneta de acetato, a tabela de dupla entrada; • Apresentar a tabela preenchidas corretamente, através de um suporte digital; • Solicitar a alguns dos alunos o lançamento dos dados; • Realizar operações aritméticas (adição, subtração); • Associar a quantidade do resultado da operação ao número de lados dos polígonos; • Pedir a alguns elementos dos grupos para exemplificarem os polígonos deitados no chão e os restantes representam na mesa com recurso a cotonetes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etiquetas da palavra polígonos; • Cartões com a tabela de dupla entrada; • 2 dados; • Sacos; • Canetas de acetato; • Computador; • Projetor; • Cotonetes;

Torna-se necessário, antes de qualquer abordagem de conteúdos, planear o espaço da sala para uma melhor aprendizagem. Posto isto, coloquei as mesas em forma de “U”, para que todos pudessem visualizar melhor. Evidentemente, “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 2000, p. 120).

De forma a introduzir um novo conteúdo programático, nomeadamente os polígonos, elaborei um desafio à turma. Coloquei a palavra ‘polígonos’, no quadro, dividida por sílabas, desordenada, e, referi que precisava da colaboração dos alunos para a sua formação correta. Em concordância com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) do 2.º ano de escolaridade, uma das ações a desenvolver na Disciplina de Português é a “consciencialização de elementos e estruturas fonológicas como fonemas, sílaba, palavras por meio de atividade que impliquem, manipular palavras fazendo variar fonemas e sílabas” (p. 11).

A partir deste vocábulo foi possível apurar os conhecimentos que os alunos já adquiriam em relação à temática. Apesar da turma demonstrar dificuldades na verbalização do conceito, aferi que estes ainda não estavam totalmente explícitos, pois confundiram o conceito de área e de volume. Por esse mesmo motivo, elucidei o tema oralmente com recurso a figuras geométricas, explicando com clareza as características dos polígonos, com objetos do quotidiano. Tal como expõem Lopes e Silva (2015a, p. 125), “a clareza da exposição é um aspeto fundamental para ajudar os alunos a compreenderem as relações entre os assuntos e a estabelecerem a ligação entre o que é ensinado e as suas próprias experiências e aprendizagens anteriores”.

Posteriormente abordei os diferentes tipos de polígonos, regulares e irregulares, através de duas imagens, explorando as semelhanças e diferenças. Feito o levantamento destas características, solicitei a participação dos alunos para um simples desafio: teriam de fechar os olhos enquanto eu retirava uma das figuras, e posteriormente questionei qual o polígono que faltava. Nesta fase pude averiguar que os conhecimentos foram adquiridos corretamente, visto que responderam acertadamente.

Uma vez transmitidos os conteúdos, procurei enriquecer a atividade distribuindo uma tabela de dupla entrada incompleta, que indicava: o nome do polígono, o número de lados, e a classificação quanto ao número de lados. Este tipo de tabelas tem como objetivo classificar, fazer a correspondência, identificar os diferentes atributos, promover a criatividade e a noção dos conceitos de pertence e não pertence (Caldeira, 2009a).

Antes de preencher a tabela, realizei um levantamento do que se encontrava visível na mesma, questionado: “A tabela encontra-se completa ou incompleta?”. Posto isto, começámos o preenchimento do que estava em falta. Ao circular pela sala, constatei que a maioria não apresentava dificuldades em preencher a tabela e durante a tarefa, observei um momento de interajuda, que me agradou especialmente: um dos alunos estava com dificuldades na execução da tabela, e o colega que estava ao lado ajudou-o no preenchimento promovendo uma

abordagem valiosa no ensino educacional. Em conformidade com Ferreira (2017, p. 58), “a solidariedade e o apoio, a ajuda mútua fundamentada em sistemas de suporte formal e informal são fundamentais na construção de aprendizagens e relações interpessoais adequadas”. Com recurso a um dispositivo, projetei a correção da tabela à medida que íamos abordando as características de cada polígono (Figura 12).

Para averiguar os conceitos aprendidos, procedi à exploração de um jogo de dados, em que os alunos deveriam resolver operações aritméticas (adição e subtração), a fim de associar o resultado da operação ao número de lados de um polígono. Solicitei a dois alunos para irem ao centro da sala lançar os dados, e de acordo com o resultado de cada dado teriam de realizar a operação aritmética em conjunto. Após o resultado da operação propus aos alunos que exemplificassem no chão da sala, através do corpo, um polígono irregular com o número de lados do resultado da operação, frisando que o corpo era um segmento de reta. Os alunos teriam de se ajudar mutuamente para formarem o polígono. Johnson e Johnson (1986, citados em Lopes, Silva & Morais, 2019, p. 128) reiteram que a aprendizagem cooperativa “proporciona aos alunos a oportunidade de se envolverem em discussão, de monitorizar de forma permanente a sua aprendizagem e de se tornarem pensadores críticos”.

Este jogo de procura de parcelas e de resultados persegue a conjectura de dois mundos: aprendizagem e o prazer. Em concordância com Dohme (2007, p. 22), o jogo “colabora tanto no aperfeiçoamento físico, como na destreza, no equilíbrio e a acuidade dos sentidos, como no aperfeiçoamento mental, desenvolvendo a atenção, a memória e a lógica”. Ao mesmo tempo, os restantes alunos, com auxílio de cotonetes que estavam dentro de copos, debaixo da mesa reproduziram também os polígonos de acordo com o resultado. Estas atividades lúdicas promovem uma maior afetividade com os colegas; a autoconfiança; o espírito de equipa; a cooperação e a partilha de ideias, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno.







Polígonos						
Polígonos						
Número de lados	4	3	6	8	7	5
Nome	quadrilátero	triângulo	hexágono	octógono	heptágono	pentágono

Figura 12 – Tabela dos polígonos completa

2.3.7. Planificação de aula da Disciplina de Português no Domínio da Educação Literária – 3.º Ano

O Quadro 8, exposto abaixo, refere-se a uma aula idealizada para a turma do 3.º ano do 1.º Ciclo de Educação Básica. A aula teve como duração de trinta minutos e insere-se na Disciplina de Português, abrangendo essencialmente o Domínio da Educação Literária e o Domínio da Gramática. O domínio da Educação Literária assenta particularmente na compreensão de textos literários, apelando aos sentimentos, à partilha de ideias e as vivências.

Quadro 8 – Planificação de aula da Disciplina de Português – 3.º Ano

Disciplina de Português			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 min.	Domínio da Educação Literária: – Antecipação dos conteúdos; – Inferência de espaço; – Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. Domínio da Gramática (revisões): Sinónimos; Família de palavras.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula colocando o som de um pássaro e solicitar aos alunos para desenharem o que ouvem; • Promover a antecipação de conteúdos através de várias questões sobre o desenho que realizaram; • Realizar a leitura modelo da história <i>O livro dos erros</i>; • Solicitar aos alunos a leitura em voz alta; • Verificar se há algum vocábulo desconhecido e remeter para o dicionário; • Solicitar aos alunos que, oralmente, expressem qual é o tema da história; • Solicitar a expressão de ideias e pontos de vista; • Rebentar os vários balões, e retirar etiquetas com desafios sobre os conteúdos gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador e colunas; • Folhas; • Lápis; • Suporte digital (<i>Powerpoint</i>) com as imagens do livro <i>O livro dos erros</i>, de Corrinna Luyken; • Dicionário; • Balões com etiquetas.

De acordo com Rodrigues (2016, p. 210), “a educação deve permitir o equilíbrio entre a mão e o espírito, entre o fazer, o sentir e o pensar”. Neste sentido, antes de iniciar a leitura do livro, solicitei à turma que fizessem um pequeno desenho, enquanto escutavam o som de um pássaro, referindo que não poderiam fazer qualquer alteração.

Após desenharem o pássaro, pedi para mostrarem o seu desenho e, de seguida, realizei várias questões, tais como: “Desenhaste alguma coisa no desenho que não correu tão bem?”; “O que significa o erro para ti?”; “O que sentes quando erras?”. As respostas que obtive a esta última pergunta foram: “Triste”, “Chateado”. Por último questioneei “Como lidas com esse sentimento?”. Estas questões foram importantes para explorar a expressão de sentimentos e emoções. Lopes e Silva (2015b, p. 22) referem que “cada indivíduo experimenta uma emoção de forma particular, dependendo das suas experiências anteriores, aprendizagem e carácter, assim como da sua situação concreta”.

Posteriormente, apresentei a capa de *O livro dos erros* de Corrinna Luyken. Este livro foi distinguido na categoria Opera Prima Bologna Ragazzi Award, em 2018, pelos seus

desenhos. O livro retrata o erro e como ultrapassar o mesmo. Considero um livro apelativo e criativo em que a autora privilegia o olhar cuidadoso nas ilustrações.

Na apresentação da capa do livro, procurei trabalhar um dos conteúdos do Domínio da Educação Literária, a antecipação de conteúdos, com o objetivo de os alunos compreenderem o que iria acontecer na história, contudo “sem destruir o mistério, e a emoção da descoberta, a viagem textual” (Aguiar e Silva, 2007, p. 173). Após a exploração da capa, comecei por ler a história, com apoio de um suporte digital, de modo a que todos conseguissem visualizar as imagens. Antes de proceder à interpretação, procurei compreender se apresentavam dificuldades no entendimento de algum vocábulo no decorrer da narrativa. Através do dicionário pretendi que procurassem a palavra ‘rendilha’, a fim de contribuir para o enriquecimento do vocabulário e a alargar o campo lexical. De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 54), os alunos devem “sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário”.

Após a antecipação de conteúdos, segue-se a parte das inferências e interpretação de cada aluno. Contudo, importa referir que a Didática da Literatura acarreta uma grande responsabilidade quando se leciona, por ser considerada tão subjetiva. De acordo com Aguiar e Silva (2007, p. 172) este domínio é “particularmente complexo e melindroso, com implicações e consequências psicológicas, éticas e sociais muito importantes”. Ensinar outros domínios do Português é diferente de ensinar Literatura na medida que nos demais domínios existem normas e regras, por exemplo, para lecionar um conteúdo gramatical. Em contrapartida, a Didática da Literatura, sendo considerada uma arte complexa, por não ter nenhum mecanismo ou uma ‘receita’ ao lecionar, funde-se na subjetividade de cada pessoa que analisa a obra e faz as suas inferências de acordo com a sua enciclopédia de vida, ideias e sentimentos. Justamente neste pressuposto metodológico, o professor deve conduzir o pensamento do aluno para que exista uma relação harmoniosa os sentimentos por eles experimentados, fazendo jus à qualidade das obras literárias.

Nesta perspetiva, quando questionei o tema da história e a justificação do mesmo, surgiram várias respostas tais como: “O erro”; “A imaginação”; “A mudança”. Inclusive na questão sobre onde ocorre ação, existiram respostas tais como: “num jardim”; “numa floresta”. Considero que de um bom texto literário pode-se tirar diferentes ilações, quer na opinião da personagem principal e consequentemente a intriga que protagonizam, quer na ação, quer no tema principal, nas inferências; e nas ideias e pontos de vista,

Feita a compreensão do texto, solicitei que exprimissem o sentimento em relação à história, refletindo um pouco sobre o erro. Foi referido que “Errar era humano e é com os erros que aprendemos a ser melhores ser humanos”. Apelando às vivências, questionei situações reais que tenham considerado um erro e obtive a seguinte resposta: “Uma vez levei vários copos ao mesmo tempo para a mesa e como eram muito deixei cair todos, aprendendo que só devia levar dois de cada vez”, desta forma referir que o erro deve ser visto como uma forma de oportunidade de aprendizagem.

O Domínio da Educação Literária pretende que os alunos oiçam e leiam textos de literatura infantil, pois esse “é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (Buescu et al., 2015, p. 8).

Finda a exploração da história, realizei um jogo com recurso a uns balões amarelos, que apresentavam vários desafios relacionado com os conteúdos gramáticas do 3.º ano, nomeadamente, a família de palavras, trabalhar a sinonímia (Figura 13). Buescu et al., (2012, p. 8) afirmam que se pretende que os alunos “dominem regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações

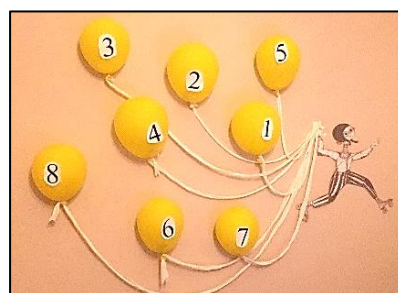


Figura 13 – Atividade de exploração gramatical

da Oralidade, da Leitura e da Escrita”. Neste desafio estavam presentes frases ou palavras do texto como exemplo: “Observa a palavra borões. Fecha os olhos e soletra a mesma palavra”; “Refere um sinónimo da palavra trepar”. Alguns destes desafios foram realizados em turma com o intuito de promover a partilha e a cooperação.

O ensino da Didática da Literatura requer fortemente uma paixão e uma entrega aos livros, exigindo um trabalho gradual. Pennac (1993, p. 51) afirma que “o mais seguro, e de que nunca nos lembramos é criar o desejo de aprender. Dêem à criança esse desejo, e deixem o resto (...); qualquer método será bom”. Contudo, considero que o sistema educativo deve contemplar uma escolaridade literária de qualidade. Aguiar e Silva (2007, p. 170) afirma que “o texto literário não dever ser considerado como uma área apêndicular” na Disciplina de Português, visto que neste campo da literatura constrói-se, conserva-se e transmite-se fundamentalmente o prazer de ler e o desejo do saber.

2.3.8. Planificação de aula da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º Ano

A planificação descrita no Quadro 9 destina-se aos alunos do 4.º ano de escolaridade, inserida na Disciplina de Estudo do Meio. O conteúdo pretende apelar à metodologia científica proporcionando uma atividade experimental relacionada com um dos fenómenos meteorológicos, neste caso, o tornado. O intuito primordial é promover o conhecimento natural do mundo.

Quadro 9 – Planificação de aula da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

Disciplina de Estudo do Meio			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 min.	Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos. Realizar experiências com água.	<ul style="list-style-type: none">• Organizar o espaço da sala criando 4 grupos de 5 elementos;• Contextualizar atividade, introduzindo o tema com recurso ao som de tornado;• Visualizar um vídeo alusivo à temática;• Colocar a questão problema – “Como podemos produzir um tornado?”• Distribuir a folha de registos, como meio de orientador da atividade;• Ler e registar as respetivas previsões;• Solicitar a um elemento de cada grupo a recolha dos materiais correspondentes à experiência;• Atribuir um algarismo a cada elemento do grupo para realizar o procedimento;• Realizar a experiência laboratorial, com a leitura prévia dos procedimentos e de acordo com as normas de segurança;• Observar e discutir os resultados obtidos;• Registar os resultados e confrontá-los com as previsões de forma oral;• Concluir respondendo à questão-problema, com um texto lacunar com os termos corretos;• Continuar a explorar, colocando a questão: Será que existem outros tipos de fenómenos meteorológicos?	<ul style="list-style-type: none">• Algarismos;• Computador;• Colunas;• Quadro interativo;• Folhas de Registo;• Tabuleiros;• Garrafas de plástico;• Corante azul;• Água;• Brilhantes.

Apesar de existir um consenso sobre a importância do ensino experimental das Ciências na educação, nem sempre é possível observar a implementação deste tipo de atividades em sala de aula. Os docentes, na sua maioria não estão predispostos a realizá-las, ou pela falta de meios técnicos, ou pela falta de tempo do cumprimento dos programas, ou até pelo simples facto de não possuírem competências e conhecimentos científicos.

De modo a colmatar este tipo de lacunas, como defensora desta metodologia e com o avanço das tecnologias, propus dinamizar uma atividade experimental relacionada com os fenómenos meteorológicos, nomeadamente, como simular um tornado. Segundo Costa (2009, p. 8), “o ensino da ciência é necessário nas escolas, só assim as crianças e jovens podem desenvolver-se melhor e integrar-se no mundo, formando cidadãos preparados para participar, opinar e decidir”.

A sala foi organizada, previamente, as mesas estavam agrupadas para a formação de 4 grupos de 5 elementos de maneira de possibilitar o trabalho de grupo. Tal como refere Arends (2008), a organização do espaço da sala de aula influencia como os alunos relacionam uns com os outros e como aprendem. Nas respetivas mesas também estava um algarismo que correspondia a cada procedimento da experiência, ou seja, com o objetivo de atribuir uma determinada função a cada aluno, não havendo espaço para a não participação. Segundo Aguado (2018, p. 141), “é preciso definir papéis de forma a que todos tenham um estatuto semelhante” promovendo a “aquisição de capacidades sociais”. Antes de iniciar a atividade experimental relembrei de uma forma sucinta as regras de funcionamento de sala de aula.

Inicialmente com intuito de incentivar e, contextualizar a experiência, parti de contextos que lhes são próximos onde introduzi o som de uma tempestade, questionando-lhes, qual seria o tema da experiência, os alunos responderam: “vento”; “chuva”; “água” fazendo a ligação por fim ao fenómeno natural: o tornado.

Uma vez identificada a questão problema “Como produzir um tornado?”, promovi um debate entre os alunos apurando os conhecimentos prévios sobre o tema em questão, nomeadamente, se os tornados são originados por causas naturais ou pela ação humana, e como é que estes se desenvolviam. Tal como referem Boaventura e Caldeira (2018, p. 34), quando o aluno “resolve um problema proposto, aplica, raciocina conceitos e conteúdos, desenvolve conexões, utilizando a comunicação e o seu pensamento e conhecimento”. Para a última questão referida anteriormente, as opiniões dos alunos divergiram. De facto, os alunos apresentam um conjunto de ideias prévias e muitas das vezes não estão bem clarificadas. Tal como referem Martins et al. (2007a, p. 30), os erros de conhecimentos devem-se à “não clarificação da diferença epistemológica entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum”.

Continuamente, solicitei, novamente ajuda para distribuir as folhas de registos (v. Anexo 6) e foi feita a leitura conjunta até às previsões. Solicitei aos alunos para registarem as suas ideias, sem terem qualquer tipo de inibição, pintando com lápis de cor o formato do tornado no interior da garrafa. De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2012):

[...] todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. (p. 101)

Pretendendo que os alunos sejam mais autónomos, mais independentes, capazes de aprender e compreender sem terem sempre de recorrer ao professor, solicitei que cada elemento

do grupo fosse recolher o material necessário, material esse que se estava encontrava em cima de outra mesa. Uma das características do ensino-aprendizagem “é a partilha de responsabilidade por parte do professor com os alunos” (Ferreira, 2017, p. 24). Após a recolha do material, chegámos ao momento de testar a experiência, onde foi visível a rotação do tornado e a forma afunilada que este apresentava (Figura 14). Nesta fase, os alunos mostraram-se empenhados colaborando uns com os outros nas respetivas funções a fim de alcançarem um objetivo comum. De acordo com Murga (2018, p. 78), “os alunos aprendem com mais facilidades se fizerem por si próprios, com o desejo de compreenderem”.



Figura 14 – Formação do vórtice do tornado

Neste enquadramento, foram registados os resultados na folha de registos e fizemos o confronto com as ideias prévias. É necessário que exista este tipo de comparação de modo a que possa haver uma reflexão sobre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos durante a realização da experiência. A identificação e discussão das ideias dos alunos “permitem não só à criança tomar consciência das suas ideias, mas também eliminar algumas contradições face a outras ideias” (Varela, 2001, p. 35).

Ainda neste contexto para uma aprendizagem mais proveitosa, e estimulando os alunos a atingirem níveis mais complexos na aprendizagem propus uma última questão: “Além do tornado que outros fenómenos meteorológicos existem?”. Neste seguimento, de modo a fomentar a curiosidade e a pesquisa, os alunos tinham a liberdade de procurar em suportes digitais, jornais, noticiários, revistas ficando assim o compromisso, de na seguinte aula responder a essa mesma questão.

É de salientar que, não somente na seguinte aula exploraram a temática, como também apresentaram várias curiosidades sobre outros temas que estavam interligados. Considero que a exploração, o manuseamento, a curiosidade são elementos essenciais para a construção de um pensamento científico. Frisando o autor John Locke (citado em Murga, 2018, p. 77), “nenhum conhecimento humano poderá ir mais longe do que a sua experiência”.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1. Síntese do capítulo

O terceiro capítulo desenvolve o processo de avaliação, no processo educativo, visa a suportar a sua importância e compreender os vários conceitos de avaliação. Numa primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico do tema, fundamentos por inúmeros autores na qual se procura compreender o efeito da avaliação escolar, quais são os seus objetivos, bem como compreender os tipos de avaliação existentes.

Na segunda parte, será apresentada a metodologia utilizada, caracterizada pela aplicação de 4 dispositivos de avaliação tendo sido pensados de forma deliberada. Em cada apresento uma breve contextualização, exponho os parâmetros, e os critérios de recolha de dados, bem como os resultados de estudo e o tratamento dos dados recolhidos. No conjunto dos 4 dispositivos, 2 foram aplicados na Educação Pré-escolar e os restantes em turmas do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

3.2. Fundamentação Teórica

O termo avaliação apresenta-se como uma das principais funções exigidas pela sociedade. A ideia de que a função da avaliação predomina na escola justifica-se pelas frequentes avaliações exigidas pelos docentes, de tal forma que Zabalza (1995, citado em Ferreira, 2007, p. 12) chega mesmo a referir que “a primeira coisa a salientar é que a escola é o mundo da avaliação”. O ato de avaliar é um ato natural do ser humano, todos nós somos avaliadores no nosso dia-a-dia, nas escolhas que fazemos e na forma como agimos, ou seja, avaliar procede a uma análise do que foi feito e aquilo que podemos melhorar ou mudar. No campo educativo, a avaliação é um termo ambíguo muito afetado pela polissemia devido à sua complexidade e especificidade já que o vocábulo conta com diversos significados. A avaliação pode não criar um grande consenso no modo como é aplicada e Arends (2008, p. 208) reconhece de facto, que é “uma faceta do trabalho que muitos professores consideram difícil”. Todavia podemos compreender que este processo é um método indispensável na melhoria na aprendizagem de ensino que assume uma importância para a escola, para os alunos, os professores e pais.

De acordo com o documento do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, a avaliação deve ser vista como “uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e às restantes intervenientes de informação sobre o

desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (Artigo 3.º).

Nesta linha de pensamentos, Alvarez Méndez (2001, citado em Ferreira, 2007), refere que a avaliação assume, predominantemente, uma função de regulação do processo de ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas.

Filho (2012, p. 4) afirma que “avaliar corretamente é uma tarefa muito difícil, pois exige qualificação, compromisso, competência, ética, flexibilidade e outras inúmeras qualidades que um bom profissional da educação deve ter”. De acordo com Lopes, Silva e Morais (2019, p. 245) o principal objetivo da avaliação é ajudar os docentes a terem uma “ideia clara sobre os resultados de aprendizagem conseguidos”. A avaliação deve começar nos momentos na sala de aula para promover o *feedback* do ensino de aprendizagem.

Um equívoco muito comum referente à avaliação é a forma de certificação das aprendizagens, com vista à classificação do conhecimento consoante os valores de testes e trabalhos. Neste sentido não basta avaliar só os resultados obtidos, é fundamental avaliar todo o processo de ensino. Ainda na perspetiva de Filho (2012, p. 9), este equipara a avaliação a “uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos no seu desenvolvimento”. Durante este processo, o professor terá de fazer uma reflexão no ensino das aprendizagens para orientar e motivar os alunos.

Assim é possível verificar algum consenso entre autores, Córdola (2006, citado em Lopes, Silva & Morais, 2019, p. 244) refere que avaliar é realizar várias ações contínuas em que os docentes “utilizam diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos. Não pode ser uma ação relacionada apenas com os resultados dos testes, que são, em última instância, uma simplificação da avaliação”.

Neste entendimento, para contrariar tal situação é imprescindível suavizar as representações negativas que perduram em torno do próprio processo avaliativo. Assente nos autores acima mencionados, a única maneira é “revalorizar a avaliação e de contribuir para que esta passe a ser utilizada como um recurso para melhorar as práticas dos professores e as aprendizagens dos alunos” (p. 245).

Nesta perspetiva, é indispensável criar mecanismos capazes de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, quer individualmente quer socialmente. A avaliação implica um

conjunto de passos sequenciados que condicionam e atuam em conjunto, tal como afirma Caldeira (2009b, p. 27), “toda a ação do aluno é avaliável” defendendo que é possível avaliar a confiança, a autonomia, o raciocínio, a comunicação e a cooperação, quer seja dentro da sala de aula ou fora.

Segundo Ferreira (2007, p. 23), as finalidades e funções da avaliação das aprendizagens determinam, assim, os momentos de avaliação, que se podem “distinguir em antes, durante e depois do processo de aprendizagem”. Estes distintos procedimentos e funções diferenciam os aspetos técnicos da avaliação levando-nos à distinção clássica das três principais funções da avaliação mais aplicadas pelos professores/educadores – avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Este tipo de avaliações permite ao professor reconhecer os seus alunos, as suas dificuldades, os seus interesses e o seu conhecimento perante um conteúdo programático.

A avaliação diagnóstica é realizada antes de qualquer ação, ou seja, é proposta antes de qualquer conhecimento aplicado de modo a diagnosticar as aprendizagens já adquiridas. Seguindo esta ordem de ideias, para Guerra (1993, citado em Ferreira, 2007 p. 25), a avaliação diagnóstica tenciona averiguar os “conhecimentos prévios dos alunos, as expectativas, as suas conceções sobre o tema a lecionar, sobre a escola, sobre a aprendizagem e, ainda, conhecer os seus interesses e necessidades”. O mesmo autor ainda refere que “a avaliação diagnóstica se trata de determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma nova aprendizagem” (p. 24). Neste tipo de avaliação, os testes diagnósticos definem o caminho do professor, facilitando na planificação da ação didática, com vista à criação de condições que favoreçam e facilitem a construção das suas aprendizagens significativas.

A avaliação formativa é realizada no decorrer da aprendizagem, no quotidiano, enquanto a avaliação sumativa é realizada no final da aprendizagem, de modo avaliar o que foi aprendido. Como afirmam Lopes e Silva, (2010, citados em Lopes & Silva, 2015a, p. 154), a avaliação formativa “é uma avaliação para a aprendizagem, não uma avaliação da aprendizagem”. Este tipo de avaliação que diz respeito a todo o processo de propostas é uma ferramenta essencial, uma vez que permite acompanhar todo o processo educativo e possibilita dar ao professor um *feedback* do ensino. O mesmo autor defende que o objetivo primordial da avaliação formativa é “permitir monitorizar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, com finalidade de os ajudar a desenvolver competências de aprendizagem”.

Por último, e não menos importante, a avaliação sumativa engloba uma apreciação no progresso de aprendizagem dos alunos, ou seja, assume um papel de conclusão no ensino. É realizada num determinado momento sendo a fase final de uma aprendizagem, seja num período ou no final do ano letivo. De acordo com Cortesão (2002, p. 38), a avaliação sumativa “pretende representar um sumário, uma apreciação de resultados obtidos numa situação educativa”. A avaliação sumativa é a mais distante de todas porque apenas se analisam os conteúdos que foram adquiridos e avalia o seu nível de sucesso.

Para proceder à avaliação dos dispositivos de avaliação, é imperativo analisá-los com as melhores técnicas. Recorri a uma escala qualitativa e quantitativa na qual contemplam os seguintes parâmetros: Fraco (de 0 a 2,9 valores); Insuficiente (de 3 a 4,9 valores); Suficiente (de 5 a 6,9 valores); Bom (de 7 a 8,9 valores) e Muito Bom (de 9 a 10 valores).

3.3. Dispositivo de avaliação da atividade no Subdomínio da Música – 2 anos

3.3.1. Contextualização da atividade

O presente dispositivo de avaliação (v. Anexo 7) foi aplicado a um grupo de 22 crianças de 3 anos de idade. A proposta elaborada insere-se no ensino da Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, nomeadamente, no Subdomínio da Música. O principal objetivo deste dispositivo de avaliação não passa, unicamente, por ensinar às crianças as técnicas da música, mas fazê-las contactar com diversos estímulos relacionados com a atenção, a perceção auditiva e o ritmo, centrados para a sensibilização musical. Serrano e Jubete (2018) reiteram que o ensino da aprendizagem engloba emoções e sensações.

3.3.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações da atividade

Para este tipo de atividade, foram estabelecidos 3 parâmetros de avaliação. O primeiro – **Reconhecimento do som** procura compreender se as crianças são capazes de identificar 3 sons diferentes, nomeadamente, o som de um telefone, de um cão e de um comboio. Estes sons foram selecionados tendo em consideração o quotidiano das crianças.

- Identifica corretamente 3 sons;
- Identifica corretamente 2 sons;
- Identifica corretamente 1 som;
- Não identifica nenhum som.

O segundo parâmetro requer que as crianças sejam capazes de ouvir atentamente os sons (telefone; comboio e cão) e **associar o som à respetiva imagem**.

- Reconhece corretamente os 3 sons à imagem;
- Reconhece corretamente os 2 sons à imagem;
- Reconhece corretamente um 1 à imagem;
- Não reconhece corretamente nenhum som.

Por último, no terceiro parâmetro há a pretensão de avaliar se a criança é capaz de **reproduzir o ritmo** pretendido que consistia: bater uma palma, bater uma vez nas pernas e seguidamente duas palmas. Optei por me concentrar apenas em 3 movimentos rítmicos, evitando a dispersão das crianças devido à sua faixa etária. Para este parâmetro estão delineados apenas dois critérios:

- Representa corretamente o ritmo;
- Não representa corretamente o ritmo.

O Quadro 10 apresenta, de forma sintética, os critérios e cotações atribuídos a estes parâmetros do dispositivo de avaliação para esta atividade.

Quadro – 10 Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Subdomínio da Música

Parâmetros		Critérios de avaliação		Cotação
1	Reconhecimento dos sons: telefone, cão, comboio	1.1. Identifica corretamente 3 sons.	3	3
		1.2. Identifica corretamente 2 sons.	2	
		1.3. Identifica corretamente 1 som.	1	
		1.4. Não identifica corretamente nenhum som.	0	
2	Associação do som à imagem	2.1. Reconhece corretamente os 3 sons à imagem.	4	4
		2.2. Reconhece corretamente os 2 sons à imagem.	3	
		2.3. Reconhece corretamente o 1 som à imagem.	2	
		2.4. Não reconhece corretamente nenhum som.	0	
3	Reprodução do ritmo	3.1. Representa corretamente o ritmo.	3	3
		3.2. Não representa corretamente o ritmo.	0	
Total				10

3.3.3. Apresentação dos resultados

O gráfico da Figura 15 apresenta os resultados referentes à avaliação do Subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar.

Resultados da avaliação da proposta de atividade no Subdomínio da Música

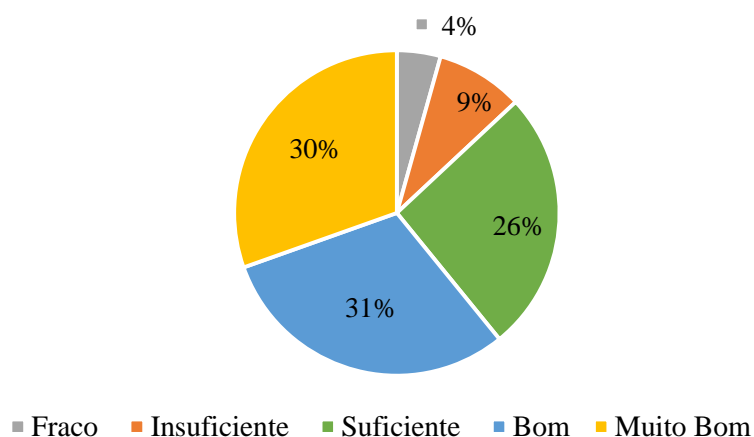


Figura 15 – Resultado da avaliação da atividade no Subdomínio da Música

Num olhar mais atento à grelha de avaliação (v. Anexo 8), esta permite-nos fazer uma análise mais pormenorizada sobre o desempenho das crianças no Subdomínio da Música. Compreende-se que os resultados oscilam entre o Fraco e o Muito Bom. Apesar de 87% do grupo revelar uma avaliação positiva, a maioria não obteve a classificação pretendida. Houve uma criança (A15) com Fraco, correspondente a 4%, e duas crianças (A7, A14) com Insuficiente, ou seja, 9% e no total 13% do grupo não conseguiu atingir os objetivos desejados. A média do grupo foi 6,8 valores, que corresponde à avaliação de Bom.

É necessário compreender o motivo destas percentagens para melhorarmos o ensino de aprendizagem. Apercebi-me de que estas crianças apresentaram dificuldades no que diz respeito à perceção auditiva nomeadamente, no parâmetro dois “associação do som à imagem”, pois mesmo repetindo o som mais do que duas vezes não conseguiram reconhecê-lo para posteriormente associarem à imagem.

Refletindo sobre esta avaliação, os maiores desafios que senti no decorrer da atividade, advêm do primeiro e segundo parâmetros. Quando introduzi o som do comboio muitas crianças não o identificaram corretamente e mencionaram outros dois sons distintos: o som do elefante e de um avião. Como o segundo parâmetro estava interligado com o primeiro, ao referirem estes sons verificaram que as imagens não se encontravam na folha da atividade (v. Anexo 8), logo não selecionaram nenhuma imagem. No entanto, é de salientar que embora outras crianças não tenham identificado os respetivos sons, ao observarem as imagens conseguiram identificá-lo corretamente. De facto, “a música está presente na vida das crianças desde muito cedo” (Silva et al., 2016, p. 54). É através da música que as crianças podem exprimir os sentimentos, emoções, aperfeiçoarem a capacidade de memorizar e da concentração. Considero que esta

atividade não atingiu os objetivos pretendidos, visto que as crianças não estão muito habituadas a este tipo de jogos de sons. No entanto, reitero que a música deve estar inserida com outros domínios, porque quanto “maior for a diversidade dos sons, de que as crianças se apropriam maior será o seu ‘reportório sonoro’ e mais rica a sua imaginação” (idem, p. 55).

Subjacente a esta lacuna, torna-se patente que o educador fomente estratégias adequadas que permitam à criança conseguir associar os sons a uma determinada imagem. De acordo com a fonte anteriormente citada, existem diferentes estratégias que podemos aplicar: “identificar e descrever os sons que ouve”; “interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos”; “elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros”; “valorizar a música como fator de identidade social e cultural” (Silva et al., 2016, p. 56). Nesta linha de pensamentos, o educador também pode promover a aprendizagem por repetição em que a criança ouve várias vezes o som é identifica-o. Serrano e Jubete (2018, p. 29) afirmam que “à medida que alguma coisa se repete vai-se reafirmando na memória, de maneira que se vão fortalecendo as conexões” permitindo o conhecimento de forma voluntária.

3.4. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Matemática – 1.º Ano

3.4.1. Contextualização da atividade

A presente proposta refere-se a uma atividade do Domínio da Matemática (v. Anexo 9) que foi aplicada num grupo de 16 crianças de 5 anos de idade, com o objetivo de compreender se estas adquiriam a noção de simetria. O dispositivo de avaliação contém exercícios como pintar os círculos indicados; o reconhecimento da figura; escrever corretamente a palavra e o reconhecimento das cores.

3.4.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações da aula

Para a atividade foram delineados 5 parâmetros de avaliação com o propósito de identificar se as crianças têm a motricidade fina desenvolvida; se compreendem a noção de simetria; se têm noções de quantidades e, na perceção visual, se associam a imagem à palavra e, por fim, verificar se escrevem corretamente a palavra ‘barco’. Para tal, definiram-se os seguintes parâmetros:

Como o propósito de avaliar a destreza manual das crianças, o primeiro critério diz respeito à **motricidade fina**. Este critério tende a verificar se as crianças são capazes de pintar respeitando o contorno do círculo na imagem.

– Pinta os círculos corretamente, respeitando o contorno;

- Pinta os círculos não respeitando o contorno.

Simetria: este parâmetro procura avaliar a realização correta da simetria, através da localização espacial.

- Realiza corretamente a simetria;
- Realiza a simetria, mas modifica cores;
- Não realiza corretamente a simetria.

Noção de quantidades: neste parâmetro tenciono compreender se cada criança identifica corretamente as cores: azul, verde, amarelo, encarnado e preto; e se pinta com estas cores nos círculos correspondentes. Os critérios definidos para estes parâmetros foram:

- Identifica corretamente as 8 cores;
- Identifica corretamente entre 7 e 5 cores;
- Identifica corretamente entre 4 e 3 cores;
- Identifica corretamente entre 2 e 1 cor;
- Não identifica corretamente qualquer cor.

No parâmetro da **percepção visual** pretendeu-se avaliar se a criança reconhece e mobiliza elementos da comunicação visual, ou seja, após completarem a simetria, compreenderem se identificam o meio de transporte: ‘barco’.

- Reconhece a imagem do barco;
- Não reconhece a imagem do barco.

Ortografia: o parâmetro referido tem como objetivo verificar se a criança, a partir do reconhecimento da imagem, escreve corretamente a palavra ‘barco’. É de salientar que nesta fase todas as crianças já estavam familiarizadas com as respetivas letras tanto no fonema como no grafismo da palavra.

- Escreve corretamente a palavra barco;
- Não escreve corretamente a palavra barco.

Os critérios e cotações atribuídas a esta proposta de atividade referente ao Domínio de Matemática encontram-se inscritos no Quadro 11.

3.4.3. Apresentação dos resultados

Quadro 11 – Critérios de avaliação e as respetiva cotações definidas para a proposta de avaliação do Domínio da Matemática

	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1	Motricidade fina	1.1. Pinta os círculos, respeitando os contornos.	2	2
		1.2. Pinta os círculos, mas não respeita os contornos.	0	
2	Simetria – Orientação espacial	2.1. Realiza corretamente a simetria.	3	3
		2.2. Realiza a simetria, mas modifica as cores.	1,5	
		2.3. Não realiza corretamente a simetria.	0	
3	Noção de quantidade das cores: azul, verde, amarelo, encarnado, preto.	3.1. Identifica as 5 cores.	3	3
		3.2. Identifica 2 a 4 cores.	2	
		3.3. Identifica 1 a 3 cores.	1,5	
		3.4. Resposta incorreta.	0	
4	Percepção visual	4.1. Reconhece a imagem do barco.	1	1
		4.2. Não reconhece a imagem do barco.	0	
5	Ortografia	5.1 Escrever corretamente a palavra ‘barco’.	1	1
		5.2 Não escreve corretamente a palavra ‘barco’.	0	
Total				10

A Figura 16 apresenta os resultados da avaliação do Domínio da Matemática.

Resultados da avaliação da proposta de atividade no Domínio da Matemática

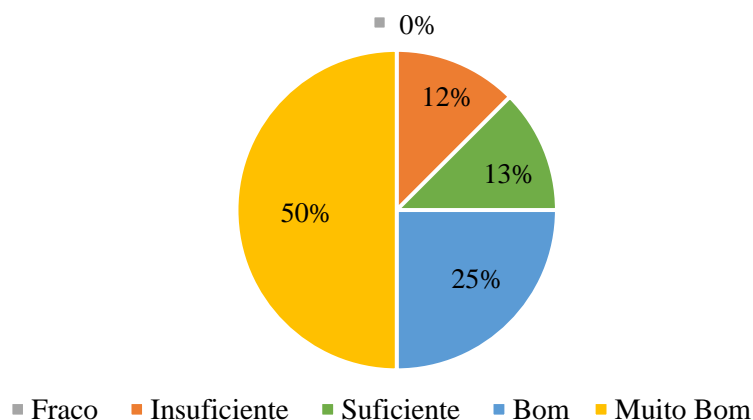


Figura 16 – Resultado da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

A observação do gráfico da Figura 16 permite-nos verificar que os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom e o Insuficiente. A classificação de Bom corresponde a 25% dos resultados, ou seja, um quarto dos alunos. Relativamente às classificações de Suficiente e Insuficiente representam 13% e 12% dos resultados, respetivamente. Metade do grupo, ou seja, 8 crianças, obtiveram o resultado de Muito Bom, correspondente a 50%. Este primeiro levantamento da análise ao gráfico leva-nos a concluir que a maioria do grupo apresenta

um resultado satisfatório, pelo que se pode afirmar que os conteúdos propostos foram compreendidos, sendo que a média total foi de 8,1 valores, o que equivale à classificação de Bom.

Numa análise mais pormenorizada à grelha de correção (v. Anexo 10), é possível compreender que o parâmetro da motricidade fina, as crianças ainda demonstram algumas dificuldades. Verifica-se que 5 crianças (B3, B4, B7, B10, B11) apresentam pouco controlo no manuseamento do lápis, na medida em que não respeitam os contornos quando pintam os círculos. Deste modo, é fulcral que o docente trabalhe esta destreza e, que encoraje a criança promovendo um reforço positivo para incentivar e melhorar a tarefa proposta, como por exemplo: “Acho que consegues pintar ainda melhor”. De acordo com Lopes et al. (2019, p. 102), “o *feedback* sobre o desempenho dos alunos nas aulas ou nas tarefas de aprendizagens permite-lhe reestruturar a sua compreensão, o que leva à construção de competências de pensamento de nível superior”.

A grande maioria, no parâmetro da identificação de cores, reconhece todas as cores. Neste caso, apenas 3 crianças (B1, B3, B5) trocaram a cor encarnada com o castanho e 4 crianças trocaram (B7, B10, B11, B12) o verde claro com o verde escuro. No entanto, considero que estas trocas de cores possam ter sido uma má impressão da proposta de trabalho originando esta lacuna.

Em relação ao parâmetro da simetria, este diz respeito à construção da imagem e somente uma criança é que apresentou dificuldades na perceção visual, e possivelmente com uma explicação mais explícita da tarefa, esta lacuna poderia ter sido evitada.

No parâmetro da perceção visual a média do grupo foi de 1 valor, estes resultados levam a concluir, somente, que as crianças conseguiram decifrar a imagem, demonstrando que já estão familiarizadas com o meio de transporte: o barco, não tendo referido nenhuma outra opção. Sem nada acrescentar no parâmetro anterior, o parâmetro da ortografia não se aplica a média de 10%, mas sim de 8%. Embora a maioria já escreva a palavra ‘barco’ corretamente, verificou-se que 2 crianças (B3 e B9) têm dificuldades a escrevê-la trocando a vogal /o/ pela vogal /u/ (barcu). Considero que este erro de vogais nesta faixa etária é perfeitamente natural, visto que estas duas letras no final da palavra se leem da mesma forma. Com o fito de superar este tipo de lacuna é necessário implementar estratégias que promovam a distinção da leitura entre estas duas vogais. Este grupo iniciou a leitura e a escrita através do Método de Leitura João de Deus, com recurso à *Cartilha Maternal*. Neste ponto de vista é necessário reforçar a leitura e a escrita da vogal /o/ no final da palavra, presentes na 10.^a lição em que a criança aprende que “o /o/ no

final da palavra se lê /u/” (Ruivo, 2009, pp. 162-163). A autora considera ainda pertinente referir que também se pode introduzir a leitura do /o/ em fim de palavra na 2.^a lição para que as crianças possam ler palavras inseridas nesta lição, tais como: /tio/, /viúvo/, /favo/, entre outras.

Importa realçar que, apesar de não ter considerado como critério a caligrafia da palavra ‘barco’. Considero pertinente salientar que algumas crianças ainda não revelam precisão na execução de certas letras, apresentando uma caligrafia irregular. Tal como referem Baptista, Viana e Barbeiro (2009, citados em Ruivo, 2009, p. 34), a caligrafia “é a arte e o estudo da escrita à mão, e que treinar a caligrafia é treinar uma destreza motora”, a criança deve ser “capaz de escrever com rigor e proporcionalidade”.

Acredito que como futuros docentes, enquanto avaliamos quer seja uma avaliação formativa, sumativa ou diagnóstica, devemos olhar, não só para os resultados, mas para um todo de uma proposta e retirar ilações de outras componentes tendo um olhar mais geral e atento.

Concluída a proposta de trabalho e a verificação de cotações parece-me importante clarificar que a criança (B3), com classificação de Insuficiente, revela maiores dificuldades, ressaltando que é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desenvolvimento e evolução. De acordo com Ferreira (2007, p. 83), “avaliação não só informa sobre os sucessos ou insucessos obtidos, mas, sobretudo permite compreender o que faz em comparação ao que devia fazer”.

3.5 Avaliação sobre a Arte e Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho inserida nas Expressões Visuais, nomeadamente as Artes Visuais interligada com a Disciplina de Matemática (v. Anexo 11), foi aplicada numa turma de 16 alunos do 3.º ano de escolaridade, com o objetivo de promover o ensino da aprendizagem através das artes. Permitido nesta tarefa que os alunos tenham acesso ao conhecimento artístico, cultural e também pela literacia visual. De acordo com as Aprendizagens Essenciais das Artes Visuais (DGE, 2018), relativamente ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos devem ter a capacidade de “compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual” (p. 7).

3.5.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações da atividade

Para esta proposta pretendi que os alunos conhecessem um dos artistas relacionados com o abstratismo e que conseguissem identificar conteúdos relacionados com a Disciplina de

Matemática, particularmente as figuras geométricas, as posições das retas e a identificação dos tipos de ângulos distinguindo a amplitude dos mesmos.

Neste sentido, foram delineados 5 parâmetros de avaliação: Identificação das figuras geométricas; Reconhecimento das cores frias; Reconhecimento das retas quanto à sua posição; Identificação dos ângulos, e a Relação dos mesmos quanto à sua amplitude.

Reconhecimento das figuras geométricas: para este parâmetro é pretendido que o aluno observe ao pormenor o quadro de Kandinsky e que identifique o nome das figuras geométricas que estão presentes no mesmo.

- Identifica corretamente as 5 figuras geométricas;
- Identifica corretamente entre 3 e 4 figuras geométricas;
- Identifica corretamente entre 1 e 2 figuras geométricas;
- Resposta incorreta.

Conhecimento das cores frias: este parâmetro pretende avaliar se identificam corretamente as cores frias, nomeadamente, o azul, cinzento, verde, castanho e roxo.

- Identifica corretamente as 6 cores frias;
- Identifica corretamente entre 3 e 5 cores frias;
- Identifica corretamente entre 1 e 2 cores frias;
- Resposta incorreta.

Reconhecimento das retas quanto à sua posição: neste parâmetro é avaliado se o aluno, ao observar uma parte da obra reconhece o nome das retas quanto à sua posição.

- Identifica as retas paralelas quanto a sua posição;
- Resposta incorreta.

Este parâmetro **associação dos ângulos quanto à sua amplitude** procura avaliar se os alunos identificam, numa parte da obra, o nome do respetivo ângulo: o ângulo agudo.

- Identifica o ângulo agudo;
- Resposta incorreta.

Identificação do ângulo quanto à sua amplitude: Através deste parâmetro tenciono verificar se os alunos são capazes de reconhecer a amplitude do ângulo reto.

- Reconhece corretamente a amplitude do ângulo reto;
- Resposta incorreta.

Os critérios e cotações atribuídas a esta proposta de atividade referentes ao encontram-se inseridos no Quadro 12.

Quadro 12 – Critérios de avaliação e as respectivas cotações definidas para a proposta de avaliação da Disciplina de Matemática interligada com as Artes Visuais

	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1	Reconhecimento das figuras geométricas: quadrado, retângulo, triângulo, trapézio e círculo	1.1. Identifica corretamente as 5 figuras geométricas.	1	1
		1.2. Identifica corretamente entre 3 e 4 figuras geométricas.	0,6	
		1.3. Identifica corretamente entre 1 e 2 figuras geométricas.	0,3	
		1.4. Resposta incorreta.	0	
2	Conhecimento das cores frias: azul, cinzento, verde, castanho, roxo.	2.1. Identifica corretamente as 6 cores frias.	3	3
		2.2. Identifica corretamente entre 3 e 5 cores frias.	2	
		2.3. Identifica corretamente entre 1 e 2 cores frias.	1	
		2.4. Resposta incompleta.	0	
3	Reconhecimento das retas quanto à sua posição	3.1. Identifica as retas paralelas quanto a sua posição.	2	2
		3.2. Resposta incorreta.	0	
4	Associação dos ângulos quanto à sua amplitude	4.1. Identifica o ângulo agudo.	2	2
		4.2. Resposta incorreta.	0	
5	Identificação do ângulo quanto à sua amplitude	5.1. Reconhece corretamente a amplitude do ângulo reto.	2	2
		5.2. Resposta incorreta.	0	
Total				10

3.5.3. Apresentação dos resultados

A Figura 17 apresenta os resultados da avaliação da Disciplina de Matemática interligada com as Artes Visuais.

Resultados da avaliação Arte na Matemática

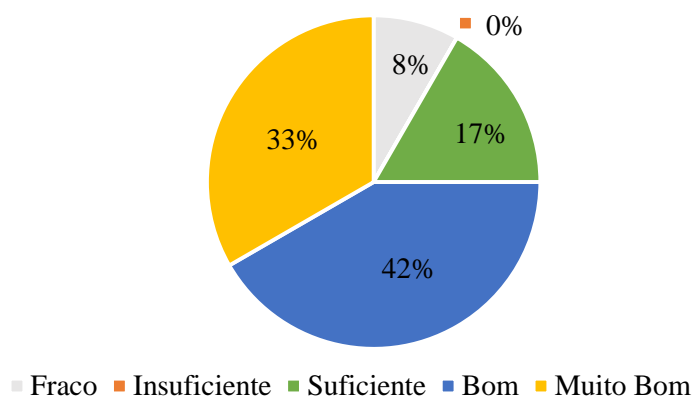


Figura 17 – Resultados da avaliação sobre a proposta de atividade Arte na Matemática

A Figura 17, apresentada sobre a forma de um gráfico circular, demonstra os resultados preliminares obtidos na proposta de trabalho. Mediante estes resultados examino primeiro a

importância das Artes na Matemática e levam-nos a crer que, através de uma forma em geral, os alunos demonstraram conhecimento sobre as temáticas abordadas. O balanço da atividade é positivo e os resultados variam entre o Muito Bom e o Fraco. A média da turma foi de 7,5 valores, compreendida na classificação de Bom.

Tendo agora em atenção à grelha de correção (v. Anexo 12), esta permite-me ter uma visão detalhada sobre as classificações dos critérios dos 16 alunos que realizaram esta proposta, a maior percentagem do gráfico foi referente à classificação de Muito Bom com 43%; na classificação de Bom como 36%; a classificação de Suficiente os alunos obtiveram a percentagem de 14%; a percentagem de 7%, refere-se a um aluno que obteve 2,3 valores, com a classificação de Fraco. Num olhar mais atento sobre a proposta de trabalho deste aluno, pude verificar que no decorrer da sua correção o mesmo não demonstrou cuidado na interpretação da proposta, podendo mesmo tirar ilações, através do seu preenchimento. Assim sendo, considero pertinente voltar a repetir os conteúdos para que o aluno os compreenda de forma integral. Segundo Lopes e Silva (2011), *o feedback* “pode ajudar os alunos a compreender, a participar e a desenvolver estratégias eficazes para processar as informações destinadas a serem aprendidas” (p. 61).

Observando parâmetro a parâmetro, constatei que no primeiro (na identificação das figuras geométricas da obra) a média atribuída foi de 0,7 valores, salientado que 3 alunos não mencionaram uma das figuras, nomeadamente, o losango. O parâmetro menos positivo e que fez descer a média da turma, foi na questão do reconhecimento das cores frias referentes na obra. Apenas três alunos (D4, D7 e D12) obtiveram a cotação máxima, os alunos D2, D6, D10 mencionaram o preto e branco como uma cor fria. Neste sentido, compreende-se que é necessário continuar a trabalhar este conceito para que no final percecionem a linguagem e os elementos artísticos, pois existiram algumas dificuldades na sua identificação.

De acordo com Bivar et al. (2012, p. 20), relativamente ao conteúdo de geometria e medida (GM3), no 3.º ano de escolaridade, os alunos devem: “reconhecer e representar segmentos de reta perpendiculares e paralelos em situações variadas”. Neste sentido o próximo parâmetro refere-se à identificação das retas quanto à sua posição. A média atribuída foi de 1,7 valores, aferindo que apenas 2 alunos não selecionaram a opção correta.

Quanto aos seguintes parâmetros relativamente sobre o reconhecimento do ângulo agudo e a classificação do ângulo quanto à sua posição leva-nos a compreender que os alunos alcançaram os objetivos propostos. Contudo, no parâmetro da classificação do ângulo quanto à sua amplitude os resultados poderiam ser mais elevados, a média referente foi de 1,4 valores.

Considero que para trabalharmos este conteúdo poderemos utilizar materiais manipulativos como as palhinhas. De acordo com Caldeira (2009a, p. 33), “o material manipulativo deve usar-se sempre que as crianças necessitem, na educação infantil e durante toda a etapa da educação básica”. Assim sendo, concordando com a perspectiva da autora, trabalhar diversos materiais promove um “ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar aprendizagens matemáticas de forma significativa” (ibidem).

Todavia, refiro que estas atividades são essenciais, porque através do conhecimento de obras de arte o aluno, não só desenvolve um sentido crítico e estético e por consequência, permite desenvolver a aproximação com diversos conteúdos programáticos. Simultaneamente, Rodrigues (2016) afirma que a Arte descobre o aluno e o aluno descobre a Arte, através de várias experiências, o que nos leva acreditar que as Artes Visuais são fundamentais para a formação harmoniosa de cada indivíduo.

3.6. Dispositivo de avaliação da aula da Disciplina de Português – Um espaço para o livro – 4.º Ano

3.6.1. Contextualização da aula

O questionário por inquérito (v. Anexo 13) implementado pretende analisar e compreender os hábitos de leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade. Este questionário surgiu em contexto de estágio, após algumas observações os alunos apresentavam pouco interesse pela leitura e demonstravam dificuldades na compreensão. De facto, a leitura dos jovens deve ser um assunto pertinente nos dias de hoje, de acordo com Magalhães (2020) numa sociedade portuguesa “de leitura e escrita como a nossa, a capacidade de ler é uma habilidade essencial para a realização do indivíduo e para o desenvolvimento do coletivo”. Consequentemente, a titular para colmatar esta situação propôs à turma uma tarefa mensal. A tarefa consistia numa apresentação de um livro em que estes deviam: realizar uma breve apresentação do mesmo; fazer uma apreciação pessoal; apresentar as razões que levaram à escolha do mesmo; apontar informações e curiosidades do autor; referir o tempo que demoraram a ler; e se recomendariam ou não à turma e o porquê. Salientando que eram os próprios alunos que escolhiam o livro, a professora não fez qualquer restrição, o importante era a satisfação de ler sem qualquer incumbência. Será razoável dizer que “o prazer é livre ou então não é prazer” (Morais, 1997, p. 14).

Expostos estes interesses, no final da apresentação os alunos poderiam fazer questões e, se houvesse algum colega interessado no livro, poderiam trocá-los. Para fazer uma análise sobre o campo de leitura e quais as suas preferências literárias, realizei um inquérito por questionário

de uma amostra de 19 alunos. Esta tarefa mensal pressupõe à aproximação e partilha de diferentes obras, a melhoria do nível de leitura e consequentemente o envolvimento emocional pela leitura.

3.6.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações da aula

No momento de realizar o questionário, as escolhas das perguntas regem-se essencialmente no interesse dos alunos na leitura. Para aplicação deste dispositivo de avaliação foram delineados quatro parâmetros referentes aos Hábitos de Leitura, nomeadamente, a Motivação: o gosto pela leitura de modo a compreender a relação que os alunos têm com a apreciação da leitura; a Perceção leitora: o seu nível de leitura; os Benefícios da leitura: enriquecimento do vocabulário, desenvolvimento da imaginação, resolução de problemas e o enriquecimento da sintaxe; e o Comportamento do leitor: a quantidade de livros lidos no último mês e a preferência de géneros literários. Os parâmetros relacionados com os Hábitos de Leitura estão inseridos no Quadro 13.

Quadro 13 – Parâmetros de avaliação e respetivas contagens definidas sobre os Hábitos de Leitura

	Parâmetros	Indicadores de leitura		Contagens
1	Motivação	Gosto pela leitura	Resposta negativa	16
			Resposta afirmativa	3
2	Perceção leitora	Nível de leitura	Muito boa	11
			Razoável	7
			Fraca	1
3	Benefícios da leitura	Hierarquização dos benefícios da leitura na perspetiva dos alunos	Enriquecimento do vocabulário	9
			Desenvolvimento da imaginação	6
			Resolução de problemas	1
			Competências de leitura	3
			Enriquecimento da sintaxe	0
4	Comportamento do leitor	Preferência de géneros literários	Banda desenhada	3
			Livros científicos	4
			Livros de poesia	2
			Livros de ficção	10
			Livros escolares	0
		Tempo dedicado à leitura durante a semana.	30 minutos	9
			30 minutos a 2 horas	6
			2 horas a 3 horas	2
			4 horas a 5 horas	2

3.6.3. Apresentação dos resultados

A Figura 18 expõe os resultados obtidos sobre o gosto pela leitura.

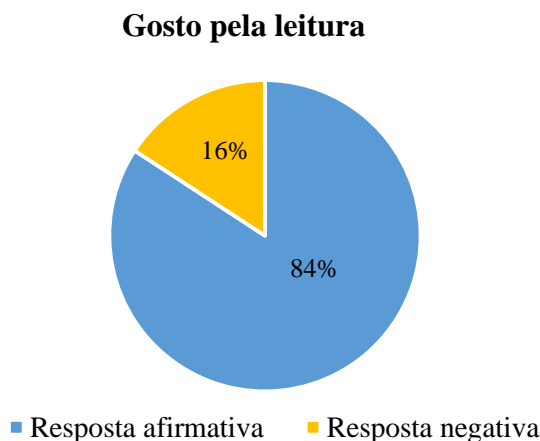


Figura 18 – Resultados da pergunta n.º 1 do dispositivo de avaliação os Hábitos de Leitura – 4.º Ano

A primeira questão diz respeito à apreciação da leitura. Deparamos que neste gráfico a grande maioria, 84%, afirma que gosta de ler, ou seja, 16 alunos e somente 3 alunos (16%) não apreciam ler. De facto, é pertinente referir que “ler é uma atividade complexa que envolve a conjugação de competências gerais (memória, atenção, conhecimentos gerais) e de competências específicas (reconhecimento da palavra escrita, identificação da forma ortográfica e correspondências de significados)” (Carvalho, 2011, p. 23). Ora independentemente do que se diga sobre a leitura o “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2008, p. 7). Contudo, para ler prazerosamente, é preciso motivação e, a leitura nas escolas, frequentemente, está associada a tarefas menos apelativas tornando-se apenas um meio para satisfazer o sucesso de ensino. Neste pressuposto, devemos, como futuros professores e educadores, formar leitores quer sejam, crianças, alunos ou jovens para que leiam com gosto e emoção, promovendo um modelo na procura de “um conhecimento, uma sabedoria, um prazer e uma consolação indispensáveis à vida” (Aguiar e Silva, 2007, p. 174).

A Figura 19 expõe os resultados obtidos relativamente ao nível de leitura na opinião dos alunos do 4.º ano de escolaridade.

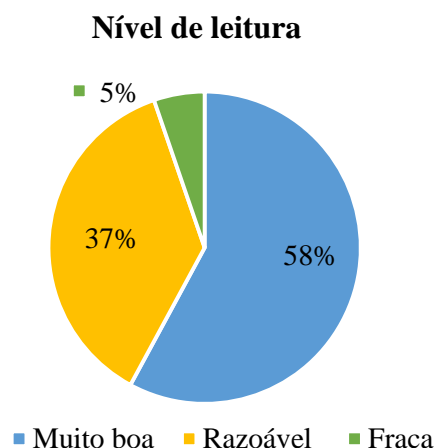


Figura 19 – Resultados da pergunta n.º 2 do dispositivo de avaliação os Hábitos de Leitura – 4.º Ano

Face ao gráfico acima, Figura 19, verificamos que a maioria dos alunos apresenta relações positivas referentes a leitura. Enquanto cerca de 58%, encara a sua leitura como Muito Boa, 37% considera a sua leitura Razoável e somente 5%, dos alunos, referem a sua leitura Fraca. Estes dados confirmam que é necessário aprimorar a leitura, através de variadíssimas estratégias para obtermos os resultados mais significativos e entusiastas. Tal como refere Morais (1997, p. 23), “as dificuldades ou os atrasos de leitura manifestam-se desde o primeiro ano do ensino básico”. Falando de leitura, é coerente dizer que a capacidade e objetivos da atividade da leitura são diferentes. A intenção do autor é clara quando refere que “o desempenho de leitura é evidentemente o resultado, o grau de sucesso da atividade de leitura” (p. 110).

Acredito que a leitura é um meio de aquisição de informação, Morais (1997, p. 12) refere, “os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar, Lemos para sonhar e para aprender a sonhar”. Examinando esta citação, leva-me a refletir que nós, enquanto professores, devemos motivar os alunos na procura do prazer pela leitura através de livros que alimentem a imaginação. O mesmo autor anteriormente citado considera que a “performance varia bastante com o tipo de material que há para ler”(p. 18). Contudo, importa reconhecer e relembrar que cada aluno têm o seu próprio ritmo, pelo que Pennac (1993, p. 46) afirma que “não é necessário o ritmo uniforme de uma vida”.

Relativamente à Figura 20, esta apresenta as respostas que os alunos valorizam mais na questão dos benefícios da sua leitura. Os parâmetros foram selecionados de acordo com as Aprendizagens Essenciais referente ao Programa Curricular do 4.º ano de escolaridade. Antes dos alunos responderem a este parâmetro, fiz um breve esclarecimento sobre a finalidade e o significado de cada um dos 5 critérios. De seguida, os alunos ordenaram os valores de 1 a 5, em

que, 1 – representava o tópico menos importante para a leitura e, 5 – representava o tópico com maior importância (v. Anexo 13).

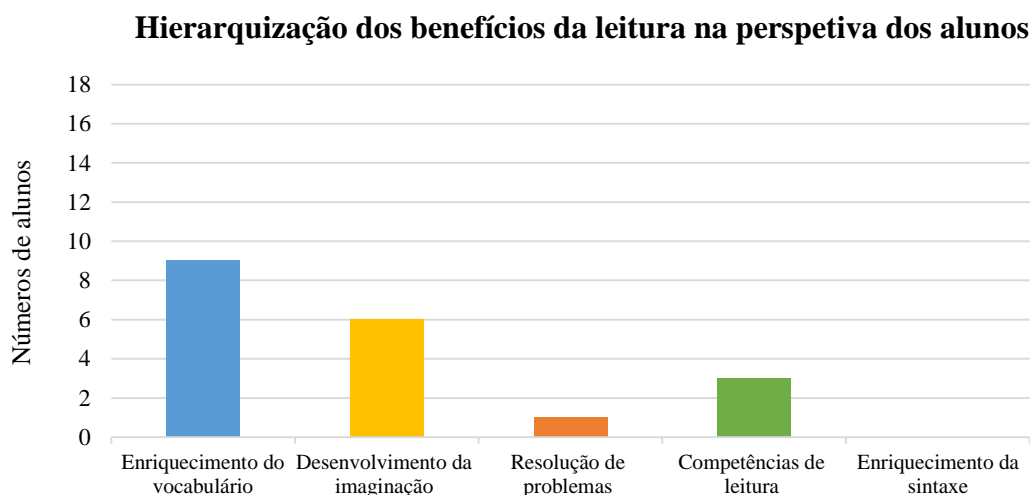


Figura 20 – Resultados da pergunta n.º 3 do dispositivo de avaliação os Hábitos de Leitura – 4.º Ano

Como podemos observar, no gráfico acima concluímos que a maioria dos alunos considera a leitura como uma forma de aprendizagem. No que diz respeito, ao enriquecimento do vocabulário 9 alunos consideram muito importante, 6 alunos pelo contrário, consideram mais importante o desenvolvimento da imaginação, para 3 alunos as competências de leitura, e por último um aluno considera a resolução de problemas com maior benefício na hierarquização de competências de leitura. Podemos constatar que nenhum aluno considerou como benefício o enriquecimento da sintaxe. Neste sentido, espera-se que os textos de produção literária potenciem todos estes parâmetros de modo a formar leitores de Literatura Infantil.

A Figura 21 exibe os resultados obtidos sobre a preferência do género literário destes pequenos leitores.

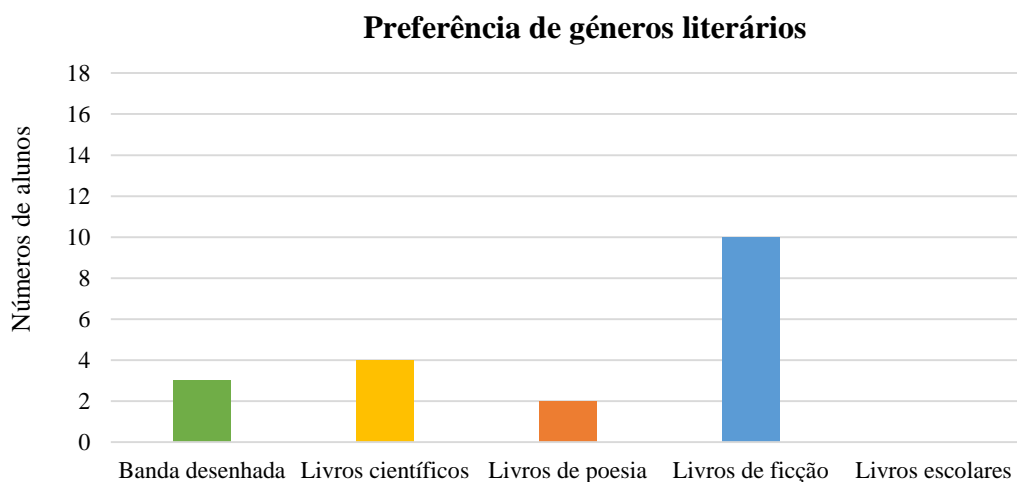


Figura 21 – Resultados da pergunta n.º 4 do dispositivo de avaliação os Hábitos de Leitura – 4.º Ano

Ao observar a Figura 21 podemos verificar que as preferências são diversas em que dez alunos preferem os livros de ficção (romance ou contos). Relativamente aos livros científicos são 4 os alunos a preferi-los, 3 alunos escolheram a banda desenhada e 2 dos alunos apreciam os livros de poesia. Como contraponto, é verificável que o vínculo com os livros escolares é reduzido devido à ausência de percentagem, visto que nenhum dos alunos selecionou como preferência de leitura. Acredito que este desfasamento deve-se ao facto de diariamente conviverem com este tipo de livros. Em suma, através da análise deste gráfico, verificamos que o género literário mais apreciado por estes pequenos leitores são os livros de ficção (romance ou contos).

Sabendo que aprendizagem da leitura é algo imprescindível nos dias de hoje, é de extrema importância fomentar o prazer pela leitura. De acordo com Morais (1997, p. 15), “o prazer não se alimenta de verdade, mas de insólito e de imaginação”. O professor deve ser capaz de conceber textos que potenciem a imaginação de um outro mundo. Aguiar e Silva (2007, p. 171) defende que, em particular, os textos da Disciplina de Português “devem ser escolhidos tendo em consideração os estádios de desenvolvimento linguísticos, psicológicos, cognitivos, cultural e estéticos dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária”. Indo ao encontro de leitores que leiam com gosto, como emoção e com critérios, quer seja na escola quer seja para além da escola.

No gráfico seguinte, Figura 22 podemos observar o tempo dedicado à leitura durante a semana.

Tempo dedicado à leitura durante a semana

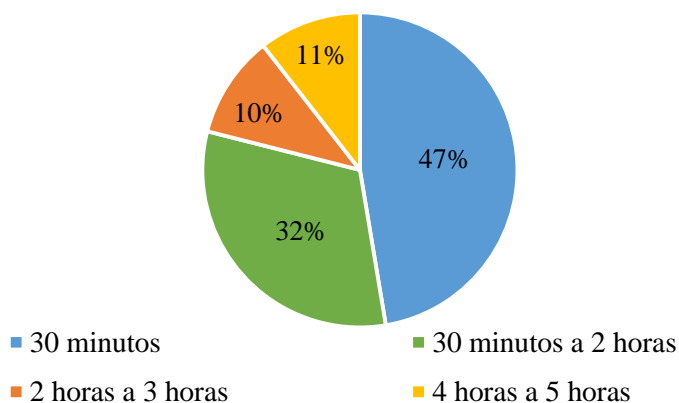


Figura 22 – Resultados da pergunta n.º 5 do dispositivo de avaliação os Hábitos de Leitura – 4.º Ano

Nos dias de hoje, estamos a viver um clima de transformação em que o impacto e o desenvolvimento das tecnologias tem crescido cada vez mais, proporcionando às crianças e aos jovens um maior acesso aos aparelhos tecnológicos. Este fascínio tem vindo a afastar estes pequenos leitores da leitura. Morais (1997, p. 22) considera que “o consumo de imagens, nomeadamente através da televisão, não há dúvida que faz diminuir, proporcionalmente, uma certa leitura, a da literatura”. Assim, na questão final do inquérito de modo a continuar a apurar as manifestações dos alunos perante a leitura, procurou-se compreender o tempo dedicado as narrativas. E, podemos comprovar que 47% dos alunos revela que só lê durante 30 minutos por semana, 32%, que corresponde a 6 alunos lê entre 30 minutos e 2 horas, 10 % dos alunos, lê entre 2 horas a 3 horas por semana e, 11%, ou seja, 2 alunos leem entre 4 horas a 5 horas.

Assim sendo, através da leitura atenta no gráfico permite concluir que a maioria da turma lê 30 minutos durante a semana. Evidentemente, Magalhães (2008, p. 58) afirma que existem “antecedentes que condicionam o acto de ler”, tais como “predisposição física (o frio, a fome, o cansaço) e o tempo disponível”. A autora supracitada alude ainda que o espaço pode condicionar a leitura. Contraponto, é necessário criar condições de prazer e confronto. Confirma-se, portanto, que, esta avaliação fornece uma percepção mais nítida, mais rica, da realidade do mundo da leitura juvenil sobre as preferências e a opinião que tem sobre a mesma.

Fazendo uma reflexão atenta, acerca do questionário realizado, e todas as avaliações formativas concretizadas neste Capítulo 3, permitiram-me ter uma melhor percepção sobre o ato de avaliar e a sua importância. A partir da aplicação dos dispositivos, apercebi-me que a avaliação faz parte do quotidiano e que está sempre presente na vivência escolar, sendo uma ferramenta indispensável “para construir o conhecimento, já que se trata de um elemento da prática educativa que nos permite refletir sobre o processo e, caso seja necessário, modificá-lo” (Compañó, 2018, p. 168) com o propósito de melhorar a qualidade da aprendizagem.

Capítulo 4 – Proposta de Trabalho de Projeto: Repórteres do Recreio

4.1. Introdução ao tema do projeto

Olhando para o agravamento dos problemas ambientais, a crescente degradação ecológica e as alterações climáticas no Planeta Terra tornam-se incontornáveis à necessidade de objetivar uma nova relação do ambiente com o homem. Neste pressuposto, a Educação Ambiental apresenta-se como um importante instrumento para a implementação de políticas de gestão ambiental. Esta temática é essencial desde o início da formação das crianças, uma vez que forma pilares sólidos sobre os valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a sustentabilidade do ambiente.

A escola é um espaço que deve privilegiar a construção da aprendizagem da cidadania e tem o objetivo promover oportunidades de implementação sobre questões ambientais, de modo a sensibilizar os alunos e a comunidade ao redor. Compreendendo a necessidade de uma educação mais envolvida com a sensibilização ambiental, proponho um projeto incrementalmente uma mudança da ação humana e que envolva vivamente os alunos, de uma comunidade escolar, através de interações socioambientais que permitam construir competências voltadas para a prevenção e conversação do meio ambiente na melhoria da qualidade de vida.

O excesso de bens de consumo insustentável, continuamente produzidos pelo sistema industrial, é considerado, frequentemente, um símbolo do consumismo e de problemas de caráter negativo. Nesta perspectiva, o projeto que pretendo implementar visa fomentar e enfatizar a sensibilização por meio da educação referente à realidade com que os alunos se deparam.

No que diz respeito à estrutura do projeto, este encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte apresenta a fundamentação teórica, que elucida o conceito de Educação Ambiental, clarifica a questão dos resíduos sólidos e a reciclagem. Na segunda parte centramos na escola como, o instrumento e veículo transmissor, por excelência, de conhecimentos, competências, atitudes e valores ambientais.

Seguidamente defino os objetivos gerais e específicos do projeto, os procedimentos, os destinatários, entidades envolvidas, a recolha de dados do estudo e por último a respetiva calendarização face ao projeto. Termina com a reflexão final sobre a implementação e a importância deste projeto.

4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto

4.2.1. Educação Ambiental

Neste âmbito, a Direção-Geral da Educação (DGE, 2018, s.p.) alude que Educação Ambiental está presente no currículo tendo com objetivo de proporcionar “valores, na mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os jovens para um exercício de uma cidadania consciente dinâmica e informada face às problemáticas ambientais e atuais”. No entanto, esta temática embora esteja presente nos programas, o facto de não se considerar uma área disciplinar, constitui limitações na sua implementação não sendo de forma explícita integrada em aspetos sociais.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 15/2018, 6 de abril, a promoção da educação ambiental na escola deve ponderar e criar “práticas ambientalmente sustentáveis, designadamente nos domínios da reciclagem, da utilização eficiente dos recursos naturais e energéticos, de redução do consumo de papel de consumíveis” (Artigo 5.º).

Segundo Almeida (2002):

A educação ambiental é definida pelo Instituto Nacional do Ambiente com a colaboração da Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário como um processo de formação contínua, onde os conhecimentos, competências e motivações conduzem a um sentido de participação e empenhamento capazes de contribuir para a resolução de problemas ambientais. (p. 20)

Segundo Oliveira (1989, p. 7), “a educação ambiental, independentemente do grupo a que se dirige, tem como objetivo fundamental envolver o cidadão na problemática da sua qualidade de vida atual e futura”.

Outeiro (2011, p. 31) anuncia que em particular desde o “século XVII, o Homem estabelecia relações com a natureza de maior equilíbrio e harmonia” em que usufruía dos recursos naturais que a natureza oferecia produtos, sem pôr em causa o planeta. Atualmente, verificamos que com o crescente interesse por todas as indústrias, numa exploração vasta de recursos, o Homem explora-os demasiado não havendo capacidade de o planeta os regenerar rapidamente. Assim sendo, a temática de Educação Ambiental contribui para a consciencialização e formação das pessoas para a participação ativa e sustentável, em prol do ambiente. Tornando-se necessário, e urgente, a conservação e o equilíbrio do Planeta. É neste sentido que ensino de carácter educativo deve promover mudanças profundas e progressivas com o intuito de construir cidadãos mais conscientes para estas questões ambientais. Tal como refere Marques (2010, p. 29), a Educação Ambiental visa a “contribuir para o incremento generalizado da consciência ambiental, com novos valores e novas atitudes a ela inerentes permitindo a mudança cultural”.

4.2.2 Resíduos Sólidos

Outeiro (2011) realça que o cidadão considera os resíduos como algo comum sendo apenas um mero “lixo”, representativo como algo sujo, no entanto existem outros caixotes do lixo que realçam que este lixo deve ser valorizado, se consideramos pertinente fazer a distinção desses mesmos resíduos. A palavra “lixo”, de acordo com Silva (2008, citado por Outeiro, 2011, p. 7), “é o nome dado a qualquer forma de resíduos sólidos descartados pelas atividades humanas”.

Com efeito, é neste contexto que se insere o vocábulo de reciclagem em que enquadra a política dos 7R’S (repensar, recusar, reduzir, reparar, reutilizar, reciclar e reintegrar). A partir desta prática devemos repensar na quantidade resíduos que desperdiçamos, recusar o desperdício, reduzir o consumo, reparar objetos, reutilizá-los ajudando a diminuir a quantidade de resíduos, reciclá-los e reintegrá-los na sociedade. O objetivo da política dos 7 R’S promove a redução sustentada na quantidade de resíduos, sendo criadas medidas de recuperação, de valorização e reutilização através de condições adequadas que respeitem o meio ambiente.

4.3. Desenvolvimento do projeto

A implementação de projetos na Educação Básica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com Murga (2018, p. 48), é considerado como “uma estratégia imprescindível para conseguir uma aprendizagem escolar significativa sólida e permanente em todos e em cada um dos nossos alunos”.

Segundo Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011, p. 61), “a classe em trabalho de projeto é uma classe cooperativa: os professores e alunos trabalham juntos na resolução de problemas não desenvolvidos”. Os mesmos autores afirmam que:

A escola deve substituir o saber livresco pelo saber “experimental”; substituir a cultura e o ensino abstrato e formal pelas virtudes próprias de cultura autêntica, prática e interpessoal, unindo a escola à vida e, indiretamente, a sociedade, pela alteração de princípios e práticas demográficas. (p. 51)

Para que uma situação se torne educativa é necessário despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incentivando a uma atividade de procura. Para que tal ocorra é importante que exista uma situação problemática. Neste sentido, o trabalho de projeto é um trabalho de construção em que o aluno vai adquirindo conhecimentos.

Posto isto, a implementação deste projeto surge pela vivência de estágio na Escola “B”, em que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no recreio, eram responsáveis por distribuir o lanche da manhã, aos seus colegas de turma. Comecei por observar que as embalagens desses

mesmos pacotes ficavam espalhadas pelo recreio tendo considerado um problema sentido. A escola sendo considerada com uma “segunda casa” de todos os alunos, tem um papel crucial no desenvolvimento da Consciência Ecológica de todos os cidadãos, neste pressuposto, considero que o profissional deve estar atento a estas atitudes e alertá-las de modo a consciencializá-los para os problemas ambientais que estão a afetar a humanidade, permitindo assim uma reflexão sobre o desenvolvimento da cidadania.

Efetivamente considero fundamental encerrar o projeto como um elo entre todas as Disciplinas que deverá ser interligado, de forma transversal abordando diversos conteúdos programáticos. A elaboração deste projeto surgiu na necessidade de alertar os alunos para um ambiente mais sustentável, com o intuito principal de ultrapassar barreiras e promover a dimensão do diálogo que existe dentro da sala de aula, transpondo em ações concretas.

4.3.1. Problema

O projeto “Repórteres do Recreio” surge devido à quantidade de lixo que os alunos deixam espalhado pelo espaço exterior (recreio), nomeadamente os pacotes de bolachas e folhas de rascunho.

Problemas parcelares:

- O que são resíduos sólidos?
- Quando tempo demoram certos resíduos a decompor?
- Quais são as causas dos resíduos na escola?
- Quais as consequências para o meio ambiente?
- Onde observo mais lixo na escola?
- Como podemos atuar para a sua prevenção?

4.3.2. Destinatários

Uma vez que este estudo retrata a prática do Desenvolvimento Sustentável nas escolas este projeto tem como destinatários preferenciais os alunos do 3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha da faixa etária justifica-se pela maturidade e pelos temas que os alunos abordam na Disciplina de Estudo do Meio. Todavia, é importante salientar que toda a comunidade educativa deverá estar envolvida neste projeto.

4.3.3. Entidades envolvidas

- Escola (alunos, corpo docente, não docente, direção e encarregados de educação);

- Câmara Municipal de Lisboa;
- Comunidade envolvente;
- Centro de triagem.

4.3.4. Motivação e negociação

O projeto tem como função demonstrar olhar do Mundo, através da pesquisa e de reflexões sólidas, alicerçadas aos conhecimentos já existente. Nesse sentido, para levarmos a cabo este projeto, devemos procurar a melhor maneira de motivar os alunos, considerando que é possível mudar para melhor. O projeto pretende elaborar conceitos relacionados com a redução de resíduos sólidos através de vídeos, palestras e visitas de estudo. Neste seguimento, é necessário que os intervenientes tenham um papel ativo no decorrer de todas as fases permitindo que partilhem todas as suas ideias.

4.3.5. Objetivos

Objetivos Gerais

- Fomentar atividades que promovam a consciência ecológica;
- Promover o espírito de entreajuda, solidariedade, auxiliando na formação de indivíduos interessados e colaborativos;
- Despertar opiniões de sensibilização referentes à Educação Ambiental;
- Construir e alargar o vocabulário referente às temáticas: Educação Ambiental, resíduos sólidos reciclagem;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Desenvolver o pensamento crítico;
- Compreender a importância de trabalhar em comunidade para um bem comum;
- Desenvolver capacidades de atitudes e valores de trabalho com empenho, criatividade e imaginação.

Objetivos específicos

- Desenvolver o bem-estar e saúde na escola e em outras áreas;
- Estimular a iniciativa dos alunos em preservar o recreio da escola;
- Despertar a consciência crítica sobre as graves questões ambientais;
- Tomar consciência de que os seus atos influenciam a qualidade do ambiente;
- Recolha de resíduos sólidos;

- Reconhecer práticas de consumo responsável que visem a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos;
- Manutenção e limpeza nos recreios da escola;
- Informar a comunidade escolar, realizado uma exposição dos resíduos.

4.3.6. Planeamento

As atividades foram divididas em 5 momentos, visando a promoção da participação ativa de todos os alunos e intervenientes.

1.ª Fase – Investigação e sensibilização

Melhor do que referir todas as informações aos alunos sobre o tema, considero pertinente fomentar a curiosidade e despertar o interesse pela temática, propondo questões eficazes que levem ao problema ambiental em questão. Em concordância com Trindade e Cosme (2019, p. 29), “mais do que oferecer o saber aos alunos, os professores, nesta abordagem, sabem que só podem desafiar os alunos a aprender, a disponibilizar, quando isso é necessário, os recursos para obter a informação pretendida”. O ponto de partida para iniciar este projeto, seria retirar uma fotografia, com recurso a um aparelho eletrónico, ao espaço exterior e realizar uma questão: “Se não houvesse funcionários a realizarem a limpeza do recreio, o que aconteceria a estes resíduos sólidos?” mediante as respostas o professor pode e deve desencadear um debate em que emergem outras questões relevantes concebendo aos alunos um papel de protagonista. De acordo com Elder e Paul (2005) não é possível ser um bom pensador se não for um bom questionador. Aliado a este estudo pretendo aplicar um questionário, para avaliar e testar os conhecimentos dos alunos acerca do tema em questão (v. Anexo 14).

De acordo com Murga (2018, p. 102), no trabalho de projeto “pretende-se em percorrer o caminho que vai da informação ao conhecimento”. Na primeira fase os alunos devem realizar tarefas que incluam a pesquisa na internet, nos livros e nas revistas de modo a responderem às questões parcelares. No final da semana, organizar-se-á novamente um debate, onde os alunos questionam as eventuais dúvidas, discutem as suas ideias e no final constroem a sua aprendizagem. De acordo com Murga (2018 p. 70), “na construção de conhecimentos e na realização de aprendizagens significativas, são determinantes as interações sociais que se estabelecem, não só entre o professor e os alunos, mas também entre os próprios alunos e entre eles e os conteúdos”. Nesta etapa, os alunos podem trabalhar na Disciplina de Português, onde recolhem e organizam a informação.

É importante também convocar os Encarregados de Educação para uma reunião com o objetivo de apresentar o projeto e explicar de que forma poderiam ajudar na realização do mesmo, ressaltando a importância de criar elos de ligações de participação com estes agentes.

2.^a Fase – Recolha de dados

A segunda fase do projeto refere-se à intervenção na escola. Primeiramente, os alunos vão observar os espaços exteriores e confrontar o problema em questão. Na Disciplina de Estudo do Meio, as turmas terão oportunidade de visitar o centro de triagem como uma experiência relevante e pedagógica. Os alunos nesta visita devem ficar a saber a importância deste centro, conhecer o trabalho dos funcionários, como devemos separar os resíduos e, por fim, qual a política dos 7 R'S. Nesta sequência, é necessário realizar uma autorização para a visita de estudo, de modo a que os Encarregados de Educação tenham o conhecimento (v. Anexo 15). É importante que no decorrer da visita de estudo os alunos ouçam os profissionais para mais tarde poderem redigir um texto com as informações mais pertinentes e consequentemente relatarem o que aprenderam.

3.^a Fase – Sensibilidade na comunidade escolar

Esta fase é uma das etapas mais importantes na qual os alunos vão adquirindo a noção de responsabilidade e autonomia perante o ambiente em que se inserem. Os alunos deverão, após fotografarem o espaço exterior, recolher os resíduos que se encontram espalhados pela instituição. Neste momento os alunos através da Disciplina da Matemática devem realizar uma monitorização na contagem de lixo existente no chão da escola e canteiros. Ainda na Disciplina de TIC, podem organizar os dados e registar a quantidade de resíduos que é deixado no chão para mais tarde poderem comparar no decorrer dos meses. Para sensibilizar todos os agentes, proponho que cada turma observe um jardim próximo da zona escolar, mas com outro olhar, em que observe os resíduos que muitas das vezes estão no chão. Após observarem, iria pedir para desenvolverem uma campanha de sensibilização para estas situações e repensarem em estratégias para adquirir equipamentos de reciclagem. Tal como refere Marques (2010, p. 28), a Educação Ambiental “não se limita a reagir perante o curso real, procurando, antes, suscitar respostas individuais e coletivas, sociais e institucionais” que reforcem tendências positivas.

4.^a Fase – Tratamento dos dados

Esta estratégia deve prolongar-se ao longo de três meses (janeiro, fevereiro e março), de modo a verificar a quantidade de resíduos que já foram recolhidos. Nesta perspetiva, os alunos observam se a sua intervenção é eficaz, ou se é necessário implementar melhorias no projeto. De acordo com Murga (2018, p. 66), o “aprendiz codifica e classifica os dados que lhe chegam

do meio ambiente através das categorias que já dispõe”. As estratégias mantêm-se as mesmas e assim o professor coadjuvante de TIC deve orientar os alunos na contagem. Na Educação Artística, os alunos podem reutilizar alguns materiais que recolheram na fase anterior, dando origem a um produto diferente do original, por exemplo os pacotes de sumo podem originar dados didáticos, ou a construção de um dominó em cartão.

5.ª Fase – Divulgação e prevenção

Por fim, a última fase, o grande objetivo é alertar os alunos para a prevenção não só da limpeza das escolas, mas como também da comunidade ao seu redor. Os alunos devem criar uma apresentação sobre o projeto que realizaram, mostrando as várias fases através das fotografias que tiraram durante o projeto. Nesta perspetiva, é necessário integrar o projeto entre a escola, a família a comunidade. O objetivo é expor os resultados obtidos do projeto, demonstrar que podemos fazer a diferença e ter consciência da importância que cada um de nós tem na sociedade.

4.3.7. Recursos

Recursos humanos

- **Membros da autarquia local:** Câmara Municipal de Lisboa;
- **Comunidade Escolar:** Diretor da escola; Professores Titulares; Educadores; Auxiliares da ação educativa e Encarregados de Educação;
- **Entidades locais:** Centro de Triagem e Ecocentro de Lisboa.

Recursos materiais

- Transporte dos alunos para o Centro de Triagem e Ecocentros;
- Computadores e projetor para a visualização de documentários;
- Livros disponibilizados pela biblioteca, internet, jornais, revistas;
- Materiais de expressão plástica: pincéis, tintas, cartolina;
- Materiais para as atividades experimentais;
- Materiais escolares: lápis, cola, papel, tesouras, régua...;
- Materiais de recolha de resíduos: Sacos de plástico e luvas;
- Materiais digitais: Máquina fotográfica; impressora, colunas e computador
- Expositores;
- Sinalizadores e coletes de identificação.

4.3.8. Produtos finais

- Trabalhos elaborados como convites; cartazes; fotografias; panfletos;
- Dia aberto para a exposição de trabalhos com os resíduos que apanharam do chão do recreio;
- Elaboração de uma canção.

4.3.9. Avaliação

A avaliação assume um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, numa perspetiva formativa possibilita o desenvolvimento de autorregulação.

Deste modo, o projeto: Repórteres do Recreio foi dividido em 5 fases, ao longo destas fases, foi realizada uma avaliação contínua que servirá de balanço. Esta avaliação apresenta inquéritos (v. Anexos 16 e 17) quer para o professor quer para o aluno no decorrer do projeto, de forma a analisar e a verificar caso necessário seja preciso fazer ajustes. Este tipo de avaliação permite compreender se os objetivos foram bem delineados, se as estratégias utilizadas foram as mais eficazes e adequadas, reconhecer as suas dificuldades em que se “trata de avaliar o rendimento, de avaliar a evolução e potencializar a consciência do aluno sobre aprendizagem” (Murga, 2018, p. 85).

No final, os alunos e os Encarregados de Educação devem avaliar o projeto no seu global, e para isso foi necessário realizar dois inquéritos sobre o grau de satisfação do mesmo (v. Anexos 18 e 19). Este tipo de avaliação final implica a reflexão e a compreensão profunda dos conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto. O conjunto destes inquéritos por questionário de avaliação foram baseados no livro: *Cidadania e desenvolvimento – Proposta e estratégias de ação* dos autores Trindade e Cosme (2019).

4.3.10. Calendarização

Considerando que a pressa é o nosso pior inimigo, o docente deverá respeitar o ritmo de cada aluno. Reconheço que esta metodologia requer tempo para se desenvolver assim sendo, o projeto terá como duração do ano letivo sendo em que, as etapas serão distribuídas consoante os meses que o compõem desenvolvendo-se de uma forma autêntica. Para além disso, algumas etapas podem ser sobrepostas, acontecendo em simultâneo por exemplo: a recolha dos resíduos sólidos no recreio, pode acontecer durante alguns meses ou durante um período letivo. Saliento que esta calendarização que apresento *à posteriori* (Quadro 14), tal como as planificações, estão sujeitas a alterações dependendo das necessidades dos alunos, das dificuldades encontradas em cada etapa ou do envolvimento de todos os participantes do projeto.

Quadro 14 – Calendarização do projeto

Ano	2019				2020					
Períodos	1.º Período				2.º Período			3.º Período		
Meses	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Ma.	Jun.
1.ª Fase										
2.ª Fase										
3.ª Fase										
4.ª Fase										
5.ª Fase										
Avaliação										

4.4. Considerações finais do projeto

O Projeto que propus implementar, visa despertar o interesse dos alunos, dos familiares e da comunidade escolar, para a necessidade de encontrar soluções que respondam aos problemas que se colocam no quotidiano, e tem como objetivo primordial proporcionar o desenvolvimento de novas atitudes e práticas conscientes. Perante as principais atividades desenvolvidas neste estudo torna-se exequível desencadear atitudes sustentáveis positivas, como a reutilização de materiais, a regeneração do espaço escolar.

De facto, quando observamos constatemente os problemas da atualidade quer ambientais ou económicos verificamos que a falta de informação ou a falta de sensibilização apelam ao desconhecido. Acredito que a escola é uma instituição que cumpre um papel fundamental na formação global dos alunos, e deve fomentar a compreensão destas adversidades nesta tenra idade para que no futuro sejam capazes de ser agentes de mudança.

Progressivamente, uma das formas de desenvolver a consciência ambiental e ecológica dos alunos passa pela elaboração de projetos de Educação Ambiental, relacionados com a sustentabilidade do nosso Planeta. Esta iniciativa representa uma proposta eficaz de aproximar os alunos para a importância da preservação do meio ambiente. Tal como afirmam Alarcão e Tavares (2016):

O projeto de escola é um instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino. Os autores referem ainda que a conceção de um projeto passa por corresponder a um processo de produção de conhecimentos, (investigação), a um processo de mudança organizacional (inovação) e a um processo de mudança de representações e de práticas dos indivíduos (formação). (p. 134)

No sentido de abrir linhas de reflexão o foco primordial deste estudo é demonstrar que com pequenas atitudes podemos causar um impacto positivo no Planeta Terra e que existem

inúmeros projetos e iniciativas que visam a contribuir para o incremento da consciência ambiental, permitindo uma mudança cultural. De acordo com Trindade (1998, citado por Trindade & Cosmos, 2019, p. 24), “a educação para os valores, a valorização de participação cívica e a educação para a democracia não se anunciam, constroem-se”. De facto, considero que nenhum Ser Humano consegue prever o futuro e verificar quais são os contornos que devem ser tomados, mas sabemos quais são as consequências e, desde o início devemos desenvolver uma cidadania ativa, eficiente para que as gerações futuras não tenham uma crise global do ambiente pensando não só em nós, mas também nos outros. Marques (2010, p. 30) refere que uma “cultura respeitadora dos patrimónios natural e construído que herdámos do passado e que deveremos legar às gerações futuras”.

Neste enfoque, considero que o trabalho elaborado foi de extrema importância visto que a escola é um ambiente favorável para as aprendizagens significativas do meio ambiente, contribuindo para o desenvolvimento da curiosidade, criatividade, emoções, interpelações presentes na vida da criança e aluno e no estímulo da descoberta. Acredito que esta prática tão eficiente ajuda a alterar o rumo da situação ambiental de acordo com Murga (2018, p. 61), “a escola deve educar para a vida preparado os homens e as mulheres para se integrarem na sociedade, comprometendo-os a construírem uma sociedade melhor”. É referir que enquanto futura docente devo mostrar a minha ambição de implementar estes projetos deste conteúdo ou de outras temáticas com o objetivo de desenvolver valores de cidadania e de mudança de posturas individuais e coletivas para a melhoria da qualidade de vida nas escolas, na família e na comunidade. Tal como refere Murga (2018, p. 93), “os projetos são como icebergues, o que se vê à primeira vista é apenas uma pequena parte de o que tudo o que foi conseguido” querendo isto dizer que um projeto pode fomentar a aquisição de diversos conteúdos programáticos a vários níveis de ensino.

Considerações Finais

A reflexão que se segue, procura evidenciar as aprendizagens mais significativas ao longo destes cinco anos no que concerne às respostas sobre as metodologias aplicadas nos múltiplos desafios, às limitações encontradas, e ainda às intervenções pedagógicas entre o aluno e o professor. Dediquei-me a este curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na procura de respostas educativas; na construção de uma identidade profissional; e na paixão pela educação, sem nunca abandonar as palavras condutoras sobre a transmissão de valores, atitudes e destrezas.

Neste processo de construção e formação, acredito que o Estágio Profissional foi uma das mais valias para o ensino desta aprendizagem, pois é através das práticas pedagógicas que desenvolvemos um olhar crítico sobre as diferentes realidades. Leonardo da Vinci (s.d., citado em Murga, 2018, p. 50) afirma que “os que se apaixonam pela prática sem a teoria são como os pilotos sem leme nem bússola, que nunca poderão saber para onde vão”. Neste enfoque, o Estágio da Prática Profissional centrado na prática foi fundamental, uma vez que aprendi a planificar, a gerir o tempo e o grupo, a avaliar, a analisar, a repensar em estratégias, a lecionar diversos componentes e conteúdos programáticos e projetos educativos com o objetivo de melhorar práticas educativas nos diversos níveis de educação.

É de salientar que, de todos os contextos de estágio, o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, em regime não formal, foi o mais gratificante e marcante relativamente à dimensão social e afetiva. Explicando brevemente, estagiei no Estabelecimento Prisional de Tires, uma prisão dedicada às mães presidiárias, cujos filhos se encontram na Casa da Criança por terem uma idade superior a 3 anos. O facto de estar em contacto com crianças que necessitam de uma atenção especial e que, por vezes, demonstram distúrbios de personalidade e de comportamento, fez com que o meu envolvimento fosse um processo gradual, no sentido em que tive de “alcançar” a sua confiança. Desta maneira, conheci pessoas humildes, sonhadoras e audazes que demonstram ter uma grande capacidade de resiliência e para elas, a felicidade nota-se num abraço. Neste processo, senti que não era apenas uma estagiária, mais sim alguém que pertencia ao corpo integrante desta “família”. Foram meses enriquecedores no sentido em que pude crescer e adquirir valores emocionais que me permitiram evoluir a nível pessoal, mas, mais importante ainda, foi sentir a confiança destas crianças que partilham as suas experiências de vida, experiências essas difíceis e sensíveis de superar.

Com a elaboração deste relatório, pude refletir que devemos ter em consideração que, no contexto da sala de aula, existem diferentes necessidades de aprendizagem e, como tal, devemos planificar e construir diariamente métodos diversificados que envolvam todos os alunos. De acordo com Ferreira (2017, p. 39), “numa sala de aula diversificada, nunca existirá um único método de ensino capaz de atingir e influenciar todos os alunos”. Neste ponto de vista, acredito que a Educação cada vez mais é um ensino por excelência, de exigência, que independentemente dos obstáculos que enfrentamos devemos adaptar-nos às mudanças. Como tal, de acordo com Mesquita, Manuel e Lopes (2016, p. 3) deve-se formar docentes que adotem “competências científicas, pedagógicas e didáticas que lhes permitam diferenciar e potenciar as experiências de ensino-aprendizagem, de forma a lhes assegurar que todos tenham oportunidades de ser bem-sucedidos”, respeitando diferenças, culturas e o ritmos de cada aluno/criança. Devido à situação de pandemia gerada pela COVID-19, a escola passou a abranger palavras chaves como: distanciamento social, ensino à distância e plataformas sendo cada vez mais importante diversificar estratégias e repensar nas mesmas. De acordo com os autores supracitados, os profissionais de educação devem assumir “uma atitude de constante inovação pedagógica e curricular” uma vez que observamos cada vez mais nos dias de hoje um contexto mais digital e tecnológico (idem).

Acredito que este percurso académico proporcionou momentos de grande qualidade de discência na qual aprendi diferentes metodologias e perspetivas de ensino. Porém, evidencio que nem tudo foi fácil, deparando-me com alguns obstáculos. A primeira limitação centra-se no cumprimento de um objetivo traçado por mim para a realização deste trabalho científico. Senti que o facto estar com aulas em simultâneo com o Estágio Profissional exigiu muito de mim, mais concretamente na gestão do tempo. A segunda limitação diz respeito ao ensino à distância, referido no parágrafo anterior, pois o facto de lecionar aulas através de uma plataforma virtual em contexto de simulação tornou-se algo desafiante, porém permitiu-me refletir sobre a importância de lecionar em contexto presencial. No que concerne ao capítulo 4, deparei-me com alguns obstáculos, relativamente ao facto de duas propostas terem sido aplicadas num regime não presencial, provocando demasiados atrasos. Todavia, embora tenha utilizado vários livros para a realização deste trabalho e que muitos deles fazem agora parte da minha biblioteca pessoal, nesta última fase considero pertinente enunciar que, devido à situação atual, a falta deste recurso tornou-se uma barreira para fundamentar e complementar este Relatório. Tendo este aspeto em consideração, tentei colmatar a situação pesquisando artigos e documentos via *online*.

Ao iniciar esta próxima etapa irei, com certeza, deparar-me com outras limitações, comprometendo-me sempre a dar o meu melhor enquanto futura docente, desenvolvendo um ambiente propício em que as necessidades e os interesses dos alunos estejam em primeiro lugar.

Atendendo às diretrizes pedagógicas, considero que o trabalho apresentado transparece não só uma aprendizagem, mas também uma construção de objetivos marcados principalmente pelo fruto da minha dedicação, atitude, perseverança e esforço. De acordo com Trindade e Cosme (2019, p. 30), “um momento de aprendizagem corresponde sempre a um processo de construção”. No decorrer destes anos senti que construí o meu caminho com objetivos bem delineados e, em concordância com os mesmos autores acredito que “todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho” (p. 58). Nesta linha de ideias considero que todas as pessoas que cruzaram o meu caminho, nomeadamente os colegas de estágio, professores titulares, toda a equipa de supervisão pedagógica, professores da componente curricular e essencialmente as crianças, foram fundamentais para esta formação.

Finalizando mais um capítulo da minha vida, deixo o desejo e o compromisso de continuar a aprender, porque este não se esgota, constrói-se. Tal como refere Dewey (1952, citado em Murga, 2018, p. 57), “a educação não é uma preparação para a vida, a educação é a própria vida”. Ambiciono desempenhar este papel com toda a convicção, dedicação e paixão que tenho por esta vertente alargando os meus horizontes. Neste pressuposto “aprender a aprender é a capacidade para prosseguir, persistir e organizar a própria aprendizagem” (Murga, 2018, p. 71). Nesta conjectura, o processo de aprendizagem não termina aqui, pelo contrário, estamos sempre em constante aprendizagem. Como refere José Fanha (1985) no poema “Asas”, refere que “Nós nascemos para ter asas, meus amigos”, encontrando em mim uma sede insaciável de saber e melhor pretendendo tirar uma especialização em Necessidades Educativas Especiais.

Em suma, resta-me salientar que a redação deste relatório é o culminar de um processo gratificante e que esta profissão acarreta uma grande responsabilidade acreditando que um bom professor tem um papel decisivo no futuro dos alunos que serão os homens e mulheres do amanhã. De acordo com Lopes et al (2019), um bom profissional se for capaz de ir para além da sua preparação técnica, contribui para a sua formação integral enquanto ser humano. Relembrando Leonardo da Vinci (s.d., citado em Caldeira & Reis, 2013, p. 10) “aprender é a única coisa de que a mente se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”. É com enorme entusiasmo que inicio este capítulo da minha vida: o capítulo de ser educadora e professora.

Referências Bibliográficas

- Aguado, M. J. D. (2018). Aprendizagem cooperativa. In P. Compañó, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (Orgs.) *Manual de formação de docente*. (pp. 5-41). Lisboa: Santillana.
- Aguiar e Silva, V. (2007). Breve antologia de estudos e ensaios de Vítor Aguiar e Silva. In AA. VV. *Vítor Aguiar e Silva: A poética cintilação da palavra da sabedoria e do exemplo*. (pp. 140-207). Viseu: Governo Civil do Distrito de Viseu.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a Edição). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livro Horizontes.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madri: McGraw-Hill Interamerican.
- Barbeiro, L. (2001). *Lengalenga*. Leiria, Portugal: Legenda.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de literatura infantil portuguesa*. Porto: Campo de Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Programa e metas curriculares de matemática para o ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Boaventura, D., & Caldeira, M. F. (2018). Literacias científica e matemática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 32-45.
- Brenelli, R. (2005). *O jogo como espaço para pensar*. Campinas: Papirus.
- Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português. Caderno de apoio: aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf
- Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Caldeira, M. F. (2009b). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Espanha.
- Caldeira, M. F., & Reis, P. P. (2013). *O jogo na aprendizagem matemática*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4892/1/Ojogoaprendizagemmatematica.pdf>
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 48-69.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da leitura – Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psico & Soma.
- Compañó, P. (2018). Avaliação formativa. In P. Compañó, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (Orgs.) *Manual de formação de docente*. (pp. 161-182). Lisboa: Santillana.
- Consiglieri, J. (2017). Percecionar, pensar e dialogar a natureza na educação estética e artística. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 90-95.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise de práticas correntes de avaliação*. In Repositório Aberto da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.
- Cortez, M., & Medeiro, J. (2018). Gestão das emoções na sala de aula. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 80-89.
- Costa, S. (2009). *Atividades experimentais – 1.º CEB*. Porto: Areal Editores.
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março (Declara o estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública). Recuperado de <https://dre.pt/home/-/dre/130399862/details/maximized>
- Despacho Normativo n.º 157/2018, de 6 de abril. (Educação Ambiental). Recuperado de https://dre.pt/pesquisa/-/search/115652954/details/maximized?print_preview=print-preview
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. (Avaliação das aprendizagens no Ensino Básico). Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/despacho_normativo_1-f_2016.pdf
- Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho. (Visitas de Estudo). Recuperado de https://dre.pt/web/guest/home//dre/122920121/details/3/maximized?serie=II&parte_filte_r=31&dreId=122920077

- Direção-Geral de Educação [DGE] (2017). O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Direção Geral da Educação. Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação artística – Artes visuais*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo_/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Sustentabilidade para a educação ambiental*. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/sustentabilidade-para-educacao-ambiental>
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2012). *Organização curricular e programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Dohme, V. (2007). *O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para a empresa e instituições de educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70 – 89.
- Elder, L., & Paul, R. (2005). *The thinker's guide to the art of asking essential questions*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking. Recuperado de <https://fliphtml5.com/kbhsd/okop/basic>

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto editora.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Filho, J. A. (2012). *Avaliação educacional – Sua importância no processo de aprendizagem do aluno*. Campina Grande: Realize Editora.
- Formosinho, O. J. Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Gordinho, J. C., Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim de infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guedes, C., & Moreno, J. (2002). *Guião para professores – A escola vai ao museu*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hoffmann, L. J., & Nahirne, A. P. (2017). *Um diálogo sobre as concepções alternativas presentes no ensino das ciências*. Recuperado de <http://eduejojs.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/viewFile/40944/pdf>.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2015a). *Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2015b). *Eu, professor, pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: Edição Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Morais, E. (2019). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coor.). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação, estratégias e avaliação*. (pp. 125-142). Lisboa: Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Morais, E. (2019). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coor.). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação, estratégias e avaliação*. (pp. 125-142). Lisboa: Pactor.

- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Morais, E. (2019). Avaliação formal e informal do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coor.). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação, estratégias e avaliação*. (pp. 244-288). Lisboa: Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., Carreira, R. P., Catarino, P., Morais, F. & Vasco, P. (2019). O feedback na promoção do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coor.). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação, estratégias e avaliação*. (pp. 101-124). Lisboa: Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Edições Lidel.
- Luyken, C. (2018). *O livro dos erros*. Portugal: Fábula.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa, & A. Cardoso. (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Magalhães, V. F. (2020). *O efeito de ficção na leitura juvenil*. Recuperado de <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/o-efeito-de-ficcao-na-leitura-juvenil>
- Malveiro, F., & Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos alunos na escola: relações com a perceção do clima de criatividade e o apoio dos professores. In F. H. Veiga (coord.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação – motivação para o desempenho académico*. (pp. 105 – 121). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Recuperado de <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/envolvimento-dos-alunos-na-escola-perspetivas-da-psicologia-e-educacao-motivacao-para-o-desempenho-academico>
- Marques, V. S. (2010). Educação para o desenvolvimento sustentável. *Revista Noesis*, 80, 26-33. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis80.pdf>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007a). *Educação em ciências e ensino experimental – Formação de professores* (2.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.

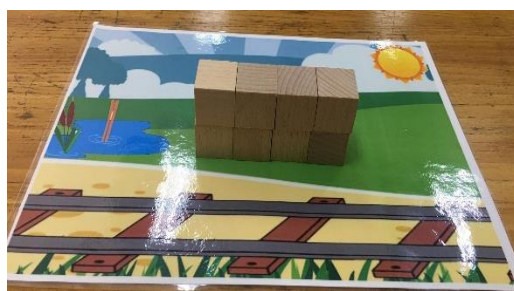
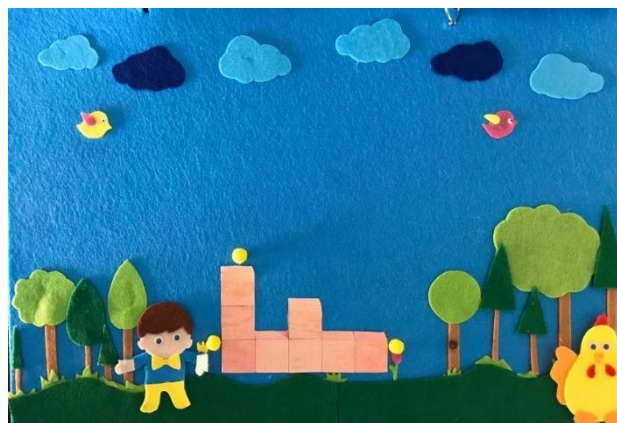
- Mesquita, C., Pires, M. V., & Lopes, R. P. (2016). Contributos para uma formação na docência de (mais) qualidade. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes. *Livro de atas: 1.º encontro internacional de formação na docência (INCTE)*. (pp. 3-6). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11435>
- Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância retórica e realidade*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos e José Moraes.
- Murga, M. M. (2018). Trabalho de projetos. In P. Compañó, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (Orgs.) *Manual de formação de docente*. (pp. 47-111). Lisboa: Santillana.
- Museu Carris (2019). *Apresentação*. Recuperado de <http://museu.carris.pt/pt/exposicao-apresentacao/>.
- Oliveira, L. F. (1989). *Educação ambiental – Guia prático para professores, monitores e animadores culturais e de tempos livres*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Perspetiva pedagógica da Associação Criança: pedagogia-em-participação*. In T. Kishimoto, & J. Oliveira-Formosinho, Em Busca da Pedagogia da Infância. Pertencer e participar (pp. 188-216). Porto-Alegre: Penso.
- Outeiro, M. A. C. (2011). *Influência das estratégias pedagógicas na abordagem da educação ambiental*. (Tese de mestrado). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill, Lda.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Lisboa: Edições ASA.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Atividade lúdica associada à literacia: Práticas pedagógicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pires, M. N. (2006). “António Torrado”. In J. Bernardes, A., M. Ferraz, G. Melo & M. Ribeiro. *Biblos. Enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa*. (Volume 5). Lisboa: Verbo.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler. Atividade de leitura para jovens*. Edições ASA.
- Projeto Educativo da Escola “A” (2018). Lisboa: Texto policopiado.
- Projeto Educativo da Escola “B” (2018). Lisboa: Texto policopiado.

- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores. Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de doutoramento). Recuperado de Repositório Comum.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar história com as crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. D'Alte. (2016). *A infância da Arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Rosen, M. (2004). *Vamos à caça do urso*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Sá, E. (2006). *Crianças para Sempre*. Portugal: Oficina do Livro.
- Sepúlveda, L. (1993). *O velho que lia romance de amor*. Lisboa: Edições ASA.
- Serrano, J. M., & Almeida, J. M. (2016). Importância da educação física no currículo do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 39-50.
- Serrano, M., & Jubete, A. (2018). Introdução à neuroeducação. In P. Compañó, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (Orgs.) *Manual de formação de docente*. (pp. 9-41). Lisboa: Santillana.
- Silva, I. L., (Coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Textos de apoio ao educador de infância. Lisboa Ministério da Educação.
- Soares, L. D. (2019). *Poesia para todo o ano – Antologia organizada de acordo com temas abordados no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. Drama e dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, T. F. S. S. (2017). Práticas inovadoras no 1.º ciclo do ensino básico – A introdução da minicalculadora papy no 1.º ano de escolaridade. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2469/1/FINAL%2019%20DE%20JUNHO.pdf>
- Teixeira, C. (2016). Desafios à formação de educadores e professores em Portugal no século XXI. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes. *Livro de atas: 1.º encontro internacional*

- de formação na docência (INCTE)*. (pp. 35-42). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11435>
- Thouin, M. (2013). *Despertar as crianças para as ciências e as tecnologias: experiências para crianças dos 3 aos 7 anos*. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória, do conto popular ao conto para crianças*. Coleção Mundo de Saberes III. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento – Proposta e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Varela, P. (2001). Ensino experimental e reflexivo das ciências no 1.º ano de escolaridade. Braga: Universidade do Minho (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1 – Cenário da história “O Francisco à procura dos ovos da galinha” utilizada na atividade do Domínio da Matemática – 3 anos



Material utilizado na atividade no Domínio da Matemática dos 3 anos, referente ao relato n.º 5. Cenários da história: “O Francisco à procura os ovos da galinha”; Imagem plastificada e figuras ilustrativas: borboletas e patos.

Anexo 2 – Paro, penso e reflito: Reflexão sobre o meu comportamento

Reflexão sobre o meu comportamento



Paro, Penso e Reflito

Nome: _____ Data: _____

1. O que aconteceu?

2. Por que razão o meu comportamento não foi adequado?

3. Assinala, com uma cruz (x), como é que te sentes neste momento?

<input type="checkbox"/>	triste
--------------------------	--------

<input type="checkbox"/>	arrependido
--------------------------	-------------

<input type="checkbox"/>	magoado
--------------------------	---------

<input type="checkbox"/>	zangado
--------------------------	---------

<input type="checkbox"/>	desapontado
--------------------------	-------------

<input type="checkbox"/>	confuso
--------------------------	---------

4. Posso emendar a minha atitude?

<input type="checkbox"/>	sim
--------------------------	-----

<input type="checkbox"/>	não
--------------------------	-----

4.1 Se respondeste sim, como deves mudar o comportamento?

4.2 Qual será a melhor atitude que devo tomar numa próxima vez?

Assinatura aluno: _____

Assinatura professor: _____

Anexo 3 – Proposta de trabalho da Disciplina de Português: Eu tenho medo – 4.º

Ano

Disciplina de Português – 4.º Ano

Nome: _____ Data: _____



1. Ouve o texto com muita atenção.

1.1 Constrói-o, e cola cada retângulo no respetivo espaço de modo a que faça sentido.



Eu tenho medo



Fonte: “Eu tenho medo” de António Torrado, in
Poesia para todo o ano de Luísa Ducla Soares, 2019.



2. Rodeia a opção correta.

O nome do(a) autor(a) deste texto chama-se:

- a) António Torrado.
- b) Alice Vieira.
- c) Luísa Ducla Soares.

3. Procura no dicionário as seguintes palavras.

3.1 Escreve o seu significado.

apavorado → _____ saguão → _____

esguedelho → _____

4. Escreve novas palavras que rimem com as seguintes.

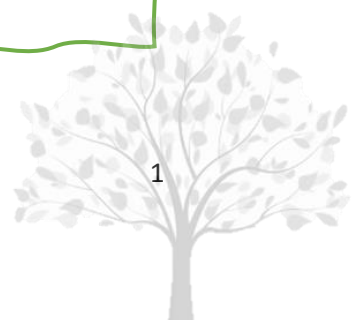
biberão → _____ atormento → _____

5. O vampiro ao longo do poema vai referindo os seus medos. Menciona-os.

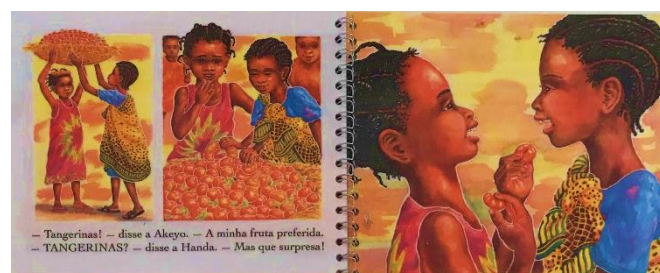
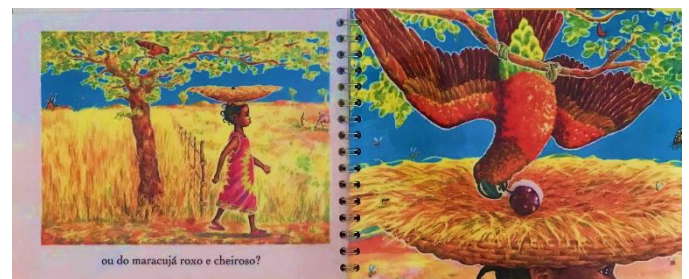
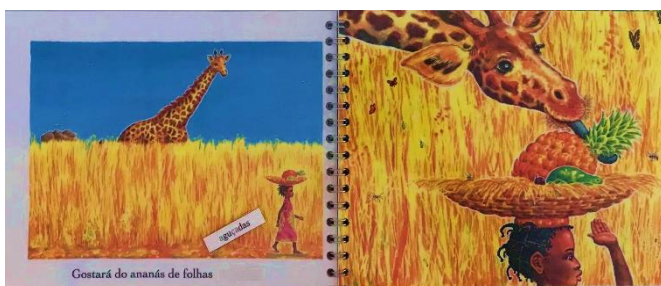
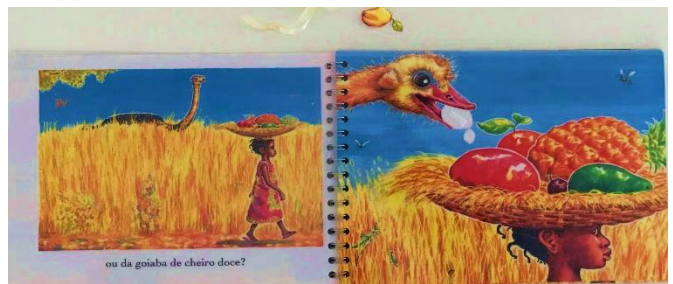
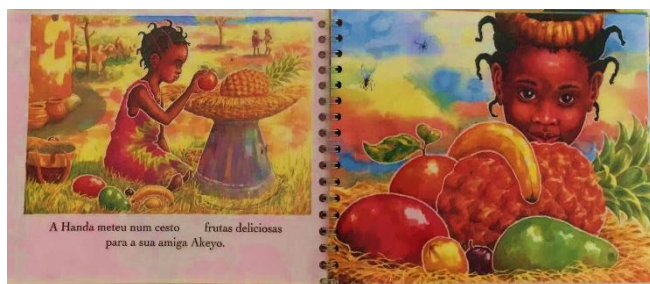
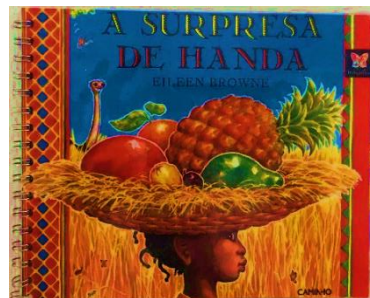
6. Qual é o teu medo?

7. O que podemos fazer para superar o medo?

8. Ilustra a parte do poema que mais gostaste.



**Anexo 4 – Livro da “A Supressa de Handa” em A5 utilizado na atividade no
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos**



Material utilizado na atividade no Domínio da Linguagem e Oral e Abordagem à Escrita referente à planificação n.º 4. Algumas páginas do livro *A Supressa de Handa*. Respetivas etiquetas das palavras e imagens dos frutos plastificados.

Anexo 5 – Folha de Resolução de Problemas: Como afundar uma laranja?

Resolução de Problemas – Como afundar uma laranja?



Nome: _____ Data: _____

1. Problema

1.1 Como afundar uma laranja?

2. Desenha de que forma poderás resolver o problema.

3. Material

3.1 Circunda as imagens que representam os materiais que vais utilizar para resolver o problema.



Faca



Parafusos



Garfos



Paus de espetada



Palitos



Papel de alumínio



Íman

4. Regista na tabela as estratégias utilizadas pelos diferentes grupos.

Grupos	Estratégias de grupo
Grupo I	
Grupo II	
Grupo III	
Grupo V	

5. Qual foi a solução mais eficaz perante as soluções apresentadas pelos grupos?

5.1 Justifica a tua resposta.

Anexo 6 – Folha de registo da atividade experimental – “Um pequeno tornado”



Nome: _____ Data: _____

1. Introdução

Seguramente que já te apercebeste que o tempo pode variar consoante as mudanças de temperatura, ora pode estar solarengo, nublado, chuvoso ou até nevoso. De vez em quando, em alguns lugares na Terra, existem fenómenos meteorológicos bastantes perigosos, um desses exemplos é o tornado.

2. Questão-problema

2.1 Como podemos produzir um tornado?

3. Previsões

3.1 Ilustra no interior da garrafa, com lápis de cor, o que achas que vai acontecer.



4. Material

- Garrafas de plástico;
- Água;
- Corante Alimentar;
- Brilhantes;
- Tampas;
- Colher.

5. Procedimentos

- 5.1 Encher uma das garrafas com água até à respetiva marca, com ajuda do funil;
- 5.2 Adicionar 2 gotas de corante alimentar na água;
- 5.3 Acrescentar 1 colher de brilhantes no interior da garrafa;
- 5.4 Colocar a outra garrafa vazia, invertida, sobre a primeira de modo a unir os dois gargalos;
- 5.5 Inverter a posição das garrafas pelos seus gargalos e realizar movimentos circulares durante 5 segundos;
- 5.6 Colocar as garrafas em cima da mesa e observar.

6. Resultados

- 6.1 Assinala, com uma cruz (x), o que observaste após a realização desta experiência.

	Observei que, após tentar agitar as garrafas, a água caiu muito devagar;
	Não verifiquei nenhuma diferença na água, apenas a presença de bolhas;
	Verifiquei que, após agitar as garrafas, a água formou um cone invertido devido à entrada do ar e descida da água.

7. Conclusões

- 7.1 Preenche os espaços lacunares com as palavras destacadas no quadro.

ar	invertido	água
paralelos	circulares	tornado



Quando giras as garrafas em movimentos _____, devido à velocidade da água há a formação de um cone _____, ou seja, um vórtice. Um vórtice é uma espiral que permite a entrada do _____ e a descida da _____, fenómenos que ocorrem simultaneamente. A água da garrafa comporta-se como o ar de um _____.

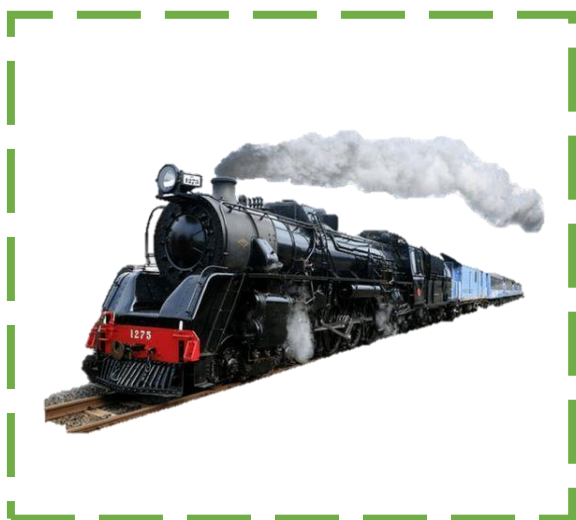
Anexo 7 – Dispositivo de Avaliação no Subdomínio da Música – 3 anos

OS SONS

Nome: _____ Data: _____

1. Ouve os sons com atenção.

1.1 Associa cada som à imagem correspondente, com o dedo indicador.



Registo:

Reconhece os sons:

Associa os sons à imagem:

Realiza o ritmo solicitado:

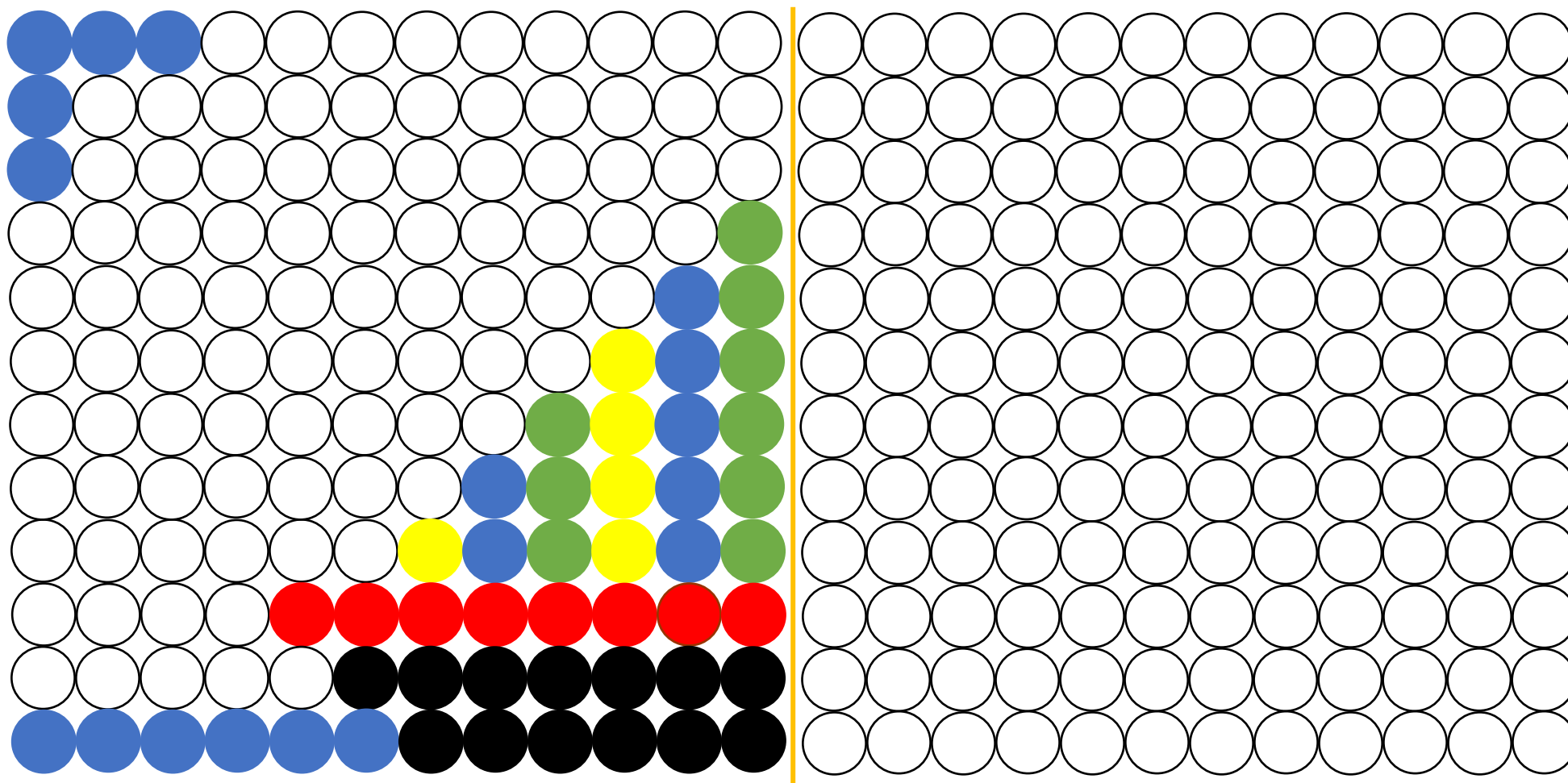
**Anexo 8 – Grelha dos resultados da proposta da atividade do Subdomínio da Música
– 3 anos**

Grelha de Avaliação – Educação Pré-Escolar – Subdomínio da Música												
Parâmetros	1. Reconhecimento dos sons				2. Associação do som à imagem				3. Reprodução do ritmo		Total	Resultados da avaliação
CrITÉrios	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2		
Cotação	3	2	1	0	4	3	2	0	3	0	10	Muito Bom
Alunos												
A1	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	6	Suficiente
A2	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	8	Bom
A3	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	5	Suficiente
A4	0	2	0	0	4	0	0	0	3	0	9	Muito Bom
A5	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	6	Suficiente
A6	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	5	Suficiente
A7	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	4	Insuficiente
A8	0	2	0	0	4	0	0	0	3	0	9	Muito Bom
A9	3	0	0	0	4	0	0	0	3	0	10	Muito Bom
A10	0	0	0	0	4	0	0	0	3	0	7	Bom
A11	0	2	0	0	4	0	0	0	3	0	9	Muito Bom
A12	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	7	Bom
A13	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	5	Suficiente
A14	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	Insuficiente
A15	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	Fraco
A16	0	2	0	0	4	0	0	0	3	0	9	Muito Bom
A17	0	0	1	0	4	0	0	0	3	0	8	Bom
A18	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	7	Bom
A19	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	7	Bom
A20	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	5	Suficiente
A21	0	0	1	0	4	0	0	0	3	0	8	Bom
A22	3	0	0	0	4	0	0	0	3	0	10	Muito Bom
Média	0,3	0,8	0,3	0,0	2,0	1,4	0,1	0,0	1,9	0,0	6,8	Bom

Anexo 9 – Dispositivo de Avaliação no Domínio da Matemática – 5 anos

Simetria de reflexão

1. Completa a simetria, respeitando as cores, utilizando os lápis de cor.



1.1 Qual é o nome da figura que observas? Resposta: _____

Nome: _____

Data: _____

Anexo 10 – Grelha dos resultados da proposta de atividade do Domínio da Matemática

Grelha de Avaliação – Educação Pré-Escolar – Domínio da Matemática

Parâmetros	1. Motricidade Fina		2. Simetria – Orientação espacial			3. Noção de quantidade					4. Perceção Visual		5. Ortográfica		Total	Resultados da avaliação
CrITÉrios	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	5.1	5.2		
Cotação	2	0	3	1,5	0	3	2	1,5	1	0	1	0	1	0	10	Muito Bom
Alunos																
B1	2	0	0	1,5	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	7,5	Bom
B2	2	0	3	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	10	Muito Bom
B3	0	0	0	1,5	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	4,5	Insuficiente
B4	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	7	Bom
B5	2	0	0	1,5	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	7,5	Bom
B6	2	0	3	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	10	Muito Bom
B7	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	4,5	Insuficiente
B8	2	0	3	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	10	Muito Bom
B9	2	0	3	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	10	Muito Bom
B10	0	0	0	1,5	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	5,5	Suficiente
B11	0	0	3	0	0	0	0	1,5	0	0	1	0	1	0	6,5	Suficiente
B12	2	0	3	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	9	Muito Bom
B13	2	0	3	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	10	Muito Bom
B14	2	0	3	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	10	Muito Bom
B15	2	0	3	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	10	Muito Bom
B16	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	7	Bom
Média	1,4	0	1,9	0,5	0	1,5	0,9	0,1	0	0	1,0	0	0,8	0	8,1	Bom

Anexo 11 – Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Matemática interligada com as Artes Visuais

A ARTE E A MATEMÁTICA

Wassiliy Kanndinsky foi um artista plástico russo, professor e introdutor dos primeiros estudos **não figurativos** – sendo por isso considerado o primeiro pintor ocidental a produzir uma tela **abstrata**. As suas grandes obras têm influência do **abstracionismo**.

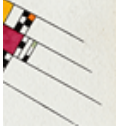
1. Observa a pintura de Kandinsky, intitulada *Delicate Tension*.

1.1 Menciona o nome das figuras geométricas que encontras na obra.

R: _____.

1.2 Quais são as cores frias que observas na obra?

R: _____.

1.3 De acordo com esta parte da obra,  assinala com uma cruz (x), como é que classificas as linhas quanto à sua posição.

☐

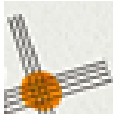
Linhas paralelas

☐

Linhas oblíquas

☐

Linhas perpendiculares

1.4 Através desta parte da obra,  assinala, com uma cruz (x), o nome do ângulo.

☐


Ângulo reto

☐

Ângulo agudo

☐

Ângulo obtuso

1.5 Observa o ângulo interno,  assinala, com uma cruz (x), qual será amplitude do mesmo.

☐

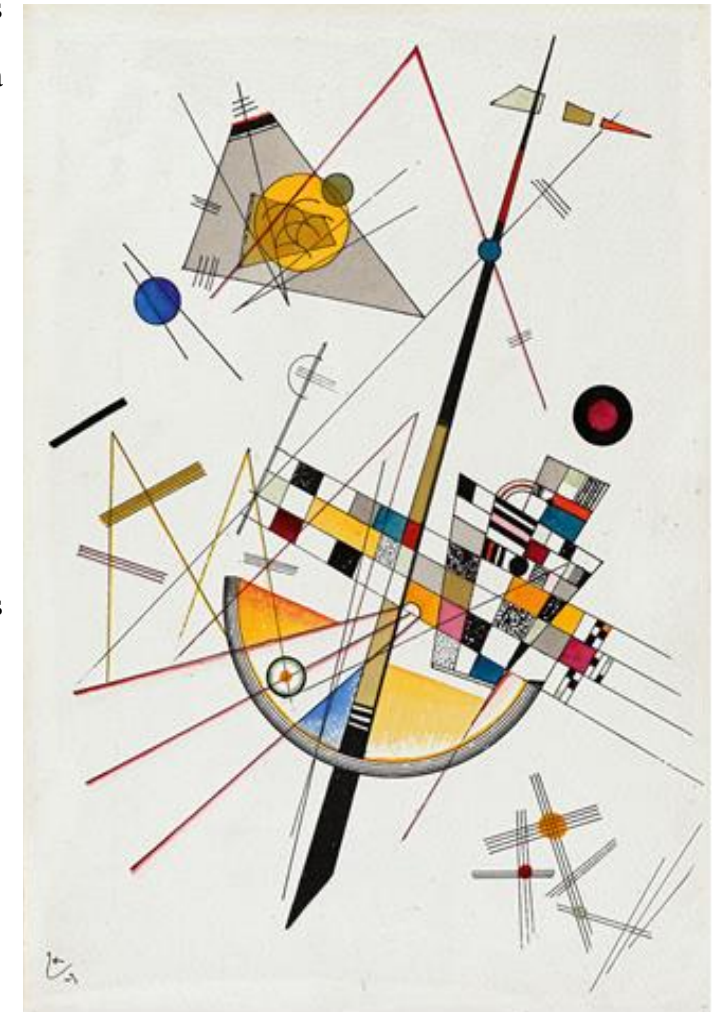
90 °

☐

160°

☐

20°



Nome: _____

Data: _____

Anexo 12 – Grelha dos resultados da proposta de atividade da Disciplina da Matemática interligada com as Artes Visuais

Grelha de Avaliação – 1.º Ciclo do 3.º Ano – A Arte na Matemática

Parâmetros	1. Reconhecimento das figuras geométricas				2. Conhecimento das cores frias				3. Reconhecimento das retas quanto à sua posição	4 Associação dos ângulos quanto à sua amplitude		5. Identificaçã o do ângulo quanto à sua amplitude		Total	Resultado s da avaliação		
Critérios	1.1	1.2	1.3.	1.4.	2.1	2.2	2.3	2.4.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.1.	5.2.			
Cotação	1	0,6	0,3	0	3	2	1	0	2	0	2	0	2	0	10	Muito Bom	
Alunos																	
C1	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	7	Bom	
C2	0	0,6	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	2	0	7,6	Bom	
C3	0	0	0,3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2,3	Fraco	
C4	1	0	0	0	3	0	0	0	2	0	2	0	2	0	10	Muito Bom	
C5	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	2	0	9	Muito Bom	
C6	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	2	0	8	Bom	
C7	1	0	0	0	3	0	0	0	2	0	2	0	2	0	10	Muito Bom	
C8	0	0,6	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2	0	6,6	Suficiente	
C9	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	2	0	9	Muito Bom	
C10	0	0,6	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	0	0	5,6	Suficiente	
C11	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	2	0	8	Bom	
C12	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	6	Suficiente	
C13	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	2	0	8	Bom	
Média	0,7	0,1	0,0	0,0	0,7	0,0	0,4	0,0	1,7	0,0	1,8	0,0	1,4	0,0	7,5	Bom	

Anexo 13 – Questionário da Disciplina de Português Hábitos de Leitura no 4.º Ano

Inquérito

Hábitos de Leitura



Nome: _____

Sexo:

☐

Feminino

☐

Masculino

1. Gostas de ler?

☐

Sim

☐

Não

2. Como classificarias a tua competência de leitura?

☐

Muito Boa

☐

Razoável

☐

Fraca

3. Que tipo de livros gostas de ler?

☐

Banda Desenhada

☐

Livros escolares

☐

Livros de Ciência

☐

Livros de ficção
(romance, contos)

☐

Livros de Poesia

☐

Outros

3.1 Se anteriormente respondeste “outros”, menciona-o.

4. Na tua opinião, a leitura contribui para: (Assinala a tua resposta de 1 a 5, em que **1** – Mais importante; **5** – Menos importante).

<input type="checkbox"/>	Enriquecimento do vocabulário
<input type="checkbox"/>	Desenvolvimento da imaginação
<input type="checkbox"/>	Resolução de problemas
<input type="checkbox"/>	Competências de leitura
<input type="checkbox"/>	Enriquecimento da sintaxe

5. Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros?

☐

30 minutos

☐

2 a 3 horas

☐

30 min a 2 horas

☐

4 a 5 horas

Anexo 14 – Questionário do projeto ‘Repórteres do Recreio’

Questionário

Projeto Repórteres do Recreio



Nome: _____

Idade: _____

Sexo:

☐

Feminino

☐

Masculino

1. O que sabes sobre o conceito de Educação Ambiental?

2. Costumas observar lixo na escola?

☐

Sim

☐

Não

2.1 Se respondeste afirmativamente, assinala com uma cruz (x), onde encontras mais lixo.

☐

no recreio

☐

na sala

☐

na casa de banho

☐

nos canteiros

3. O que significa a política dos 7R'S?

4. Existem ecopontos na tua escola?

☐

Sim

☐

Não

4.1 Se respondeste negativamente, achas que deveria existir ecopontos? Justifica a tua resposta.

Anexo 15 – Autorização para a Visita de Estudo

Autorização de Visita de Estudo

No âmbito do Projeto Repórteres do Recreio, solicito a autorização de participação na Vista de Estudo _____, no dia ____ de _____ de _____, partido da escola às _____ horas e como chegada prevista para as _____ horas.

Professora (assinatura): _____

Autorização de Visita de Estudo

Eu, _____, Encarregado de Educação, autorizo o meu educando _____ a participar na Visita de Estudo.

Assinatura: _____.

**Anexo 16 – Modelo de Inquérito de Avaliação Intermédia do professor sobre o projeto
‘Repórteres do Recreio’**

Modelo de inquérito de avaliação intermédia do projeto do professor

Nome do projeto: _____ Data: _____

Titular de turma: _____ Turma: _____ Fase: _____

Observe as questões. assinale, com uma cruz (x), a opção que lhe parece mais apropriada.

1. O projeto está a cumprir com os objetivos propostos.

☐

Sim

☐

Não

- 1.1 Em caso de resposta negativa. Refira o porquê.

2. O projeto está a seguir o plano delineado?

☐

Sim

☐

Não

- 2.1 Em caso de resposta negativa. Refira o porquê.

3. Até ao momento, considera que se devem fazer algumas alterações no projeto?

☐

Sim

☐

Não

- 3.1 Em caso de resposta afirmativa, mencione as alterações que devem ser feitas.

4. Aponte três aspetos negativos que identificou, até a este momento, no decorrer do projeto.

5. Aponte três aspetos positivos que identificou, até a este momento, no decorrer do projeto.

6. Assinale, com uma cruz (x), se as atividades realizadas até a data, estão a promover relações positivas entre:

<input type="checkbox"/>	Aluno-aluno	<input type="checkbox"/>	Professor-aluno	<input type="checkbox"/>	Aluno-comunidade
--------------------------	-------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	------------------

7. Assinale no quadro seguinte, com uma cruz (x), o desempenho da turma até a data.

Questões	Escala				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Pesquisar em fontes credíveis e realizar debate.					
Trabalho em equipa.					
Autonomia.					
Organização do trabalho.					
Criatividade.					
Participação.					
Respeito pelo próximo.					
Poder de argumentação.					
Iniciativa.					
Participação oral.					
Aquisição de conhecimentos.					
Aplicação dos conhecimentos.					
Compreensão da importância da recolha do lixo no chão.					

**Anexo 17 – Modelo de Inquérito de Avaliação Intermédia dos alunos sobre o projeto
‘Repórteres do Recreio’**

Modelo de inquérito de avaliação intermédia do projeto do aluno

Nome do projeto: _____ Data: _____

Nome: _____ Turma: _____ Fase: _____

1. Reflete sobre o empenho que a turma apresentou até ao momento. Assinala, com uma cruz (x), a opção que lhe parece mais apropriada.

Questões	Escala				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Iniciativa.					
Empenho.					
Organização					
Participação.					
Criatividade.					
Pesquisa.					
Autonomia.					

2. Estás a gostar de participar no projeto?

☐ Sim

☐ Não

2.1 Porquê?

2.2 Sentes interessado pelo tema?

☐ Sim

☐ Não

2.3 Porquê?

2.4 Quais foram as maiores dificuldades até agora?

2.5 Dá sugestões construtivas que consideres pertinente para melhora o projeto.



**Anexo 18 – Modelo de Inquérito de Autoavaliação dos alunos ao produto final do projeto
‘Repórteres do Recreio’**

Modelo de inquérito de autoavaliação aos alunos no produto final do projeto

Nome: _____ Data: _____

Ano: _____ Turma: _____

1. Avalia o projeto Repórteres do Recreio assinalando, com uma cruz (x), a opção que consideras mais apropriada.

Questões	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Participei e empenhei-me em todas as atividades.					
Fiquei sensibilizado com o tema.					
Fui autónomo.					
Defendi os meus argumentos.					
Respeitei sempre o próximo.					
Promovei a criatividade.					
Considero que houve trabalho de equipa e cooperação.					
Adquiri novas aprendizagens.					
Aprendi com a minha apresentação sobre o tema e com os meus colegas.					
Cumpri as regras das atividades propostas.					
Foi importante poder visualizar casos reais como realizar as visitas de estudo.					
Senti-me motivado para participar no projeto.					
Envolvi a minha família e outras pessoas na minha investigação.					
O projeto foi útil para resolver o problema.					
Os resultados do projeto correspondem as minhas expectativas.					

2. Responde às seguintes questões:

2.1 Gostei de realizar este projeto? Assinala, com uma cruz (x), a tua opinião.

☐

Sim

☐

Não

2.1.1 Justifica a tua resposta.

2.2 Considera um trabalho de projeto relevante?

☐

Sim

☐

Não

2.3 O que menos gostei de realizar no decorrer do projeto?

2.4 Quais foram as maiores dificuldades que sentiste no decorrer do projeto?

2.5 O que mais gostei de realizar no decorrer do projeto?

2.6 Mudarias alguma coisa no projeto? Se sim, o quê? Justifica a resposta.

2.7 Gostaria de colaborar um novo projeto? Se sim, qual seria o tema e porquê?

Obrigada pela tua colaboração!



Anexo 19 – Modelo de Inquérito de autoavaliação dos Encarregados de Educação do produto final do projeto ‘Repórteres do Recreio’

Modelo de inquérito de autoavaliação dos Encarregados de Educação ao produto final do projeto

Nome do E.E: _____ **Data:** _____

Nome do educando: _____

Ano: _____ **Turma:** _____

1. Avalie o projeto Repórteres do Recreio assinalando, com uma cruz (x), a opção que para si considera a mais adequada.

Questões	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Concordo com a implementação de projetos na escola.					
O meu educando e eu ficamos sensibilizados com o tema do projeto.					
Considero o tema do projeto pertinente.					
Considero que houve trabalho de equipa e cooperação entre pais-professores e alunos. (escola-família)					
Pretendo estar presente na plantação de novas plantas.					
Os objetivos propostos foram eficazes.					
Os resultados do projeto corresponderam às expectativas.					
Concordo com a implementação destes de projetos.					
Estou disponível para colaborar em futuros projetos.					
Pareceu-lhe um projeto válido e bem e bem organizado.					

1.1 O quadro seguinte, apresenta os objetivos que o projeto Repórteres do Recreio pretendeu implementar, assinale, com uma cruz (x), aqueles que considera que este projeto desenvolveu nos seus educandos.

Promover a interdisciplinaridade com outras Unidades Curriculares.	
Aprender a trabalhar em equipa – saber ouvir os outros, procurar soluções, saber argumentar.	
Desenvolver capacidades de organização.	
Adquirir de conhecimentos.	
Saber realizar uma pesquisa válida, através de um suporte digital, jornais e livros.	
Compreender o seu papel na comunidade, tornando-se mais crítico, mais compreensivo, sensíveis e autónomo.	
Partilhar conhecimentos com a turma e comunidade escolar.	
Incute o pensamento crítico.	
Saber lidar com as adversidades.	

2. Que projeto(s) futuro(s) gostaria de ver implementado(s) na escola?

Obrigada pela sua colaboração!